

الإعداد للسلام:
تحويل النزاع عبر الثقافات

الإعداد للسلام: تحويل النزاع عبر الثقافات

الطبعة الأولى 2020

معلومات الطبعة الانكليزية

Information of the English version

Preparing for Peace

Conflict Transformation Across Cultures

John Paul Lederach

Copyright © 1995 by Syracuse University Press

معلومات الطبعة العربية

إصدار جمعية الأمل العراقية، 2020

جميع حقوق الطبع أو إعادة النشر باللغة العربية محفوظة لجمعية الأمل العراقية

www.Iraqi-alamal.org



UNESCO Chair for
Peace Studies
Universität Innsbruck,
Austria



Empowered lives.
Resilient nations.

ISBN: 978- 1 -989865- 32 -3

جون پول ليدراخ

الإعداد للسلام: تحويل النزاع عبر الثقافات

ترجمة:

نور غازي

مراجعة:

باسم ماهر

خلود سعيد



UNESCO Chair for
Peace Studies
Universität Innsbruck,
Austria

جمعية العمل العراقي
Iraqi Al-Amal Association
NGO منظمة غير حكومية



سلسلة دراسات سيراكيوس عن السلام وحل النزاعات
محررو السلسلة: هيريات هايمان الونسو، وچارلس چاتفيلد،
ولويس كريسييرك

المحتوى

شكر وتقدير	9
الجزء الأول: مشروع التدريب في سياقه	11
1 مقدمة	13
2 إطار عمل لبناء السلام	25
3 إطار عمل متكامل للتدريب	43
الجزء الثاني: إعادة التفكير في نهج التدريب	55
4 نهج تحليلي للتدريب	57
5 النموذج التوجيهي	70
6 النموذج الاستنباطي	79
7 التوجيهي والاستنباطي التوتر الحرج	89
الجزء الثالث: تجارب في التدريب الاستنباطي	99
8 اللغة والمجاز كموارد طبيعية في تدريبات النزاع	101
9 إذاً لمن ستلجأ؟ استكشاف وابتكار نماذج للوساطة	117
10 لعب الأدوار/ أدوات للاستكشاف والابتكار	141
11 التعامل مع بيئات متعددة الثقافات	151
12 الخلاصة	164
قائمة المراجع	169

إلى آنجي وجوش

الذين علماني كثيراً عن متعة العيش وحماسة الاكتشاف

جون پول ليدراخ أستاذ علم الاجتماع ودراسات النزاع في جامعة
إيسترن مينونايت، ومدير خدمة المصالحة الدولية في لجنة مينونايت
المركزية. سافر حول العالم كمدرّب وساطة ومتخصص في حل
النزاعات، وله العديد من الكتب.

شكر وتقدير

استغرق هذا الكتاب وقتًا طويلاً في إعداده. ويدين بالفضل في أفكاره وخبراته إلى قائمة طويلة من الأشخاص في الأمريكتين وإفريقيا وآسيا وأوروبا. أنا فعلاً ممتن لكل الأشخاص الذين شاركوا معي في ورش العمل وندوات التدريب. فيما يختص بالمسودة الأخيرة لهذا الكتاب، أود أن أعبر عن شكري للملاحظات المفيدة جداً من الدكتور كرسوفر مور والدكتورة ديان ليرسك والدكتور لويس كرسبرك. لم أكن لأستطيع أن أكمل المسودة الأخيرة في الوقت المطلوب دون المساعدة والدعم اللوجستي من شيريل هيلمث والمراجعة الدقيقة من والدتي؛ ناعومي ليدراخ.

جاءت المسودة الأولى لهذا الكتاب على شكل مقالات وأبحاث بالتعاون مع معهد دراسات السلام والنزاع في كلية كونراد كريبل، من خلال منحة من مشروع النزاعات بين العرقية وعبر الثقافية، مع دعم مالي من إدارة أونتاريو لمكافحة التعصب العرقي. أنا ممتن بالأخص للعميد بيتشي على مساعدته واقتراحاته وتشجيعه في المراحل الأولية.

جون بول ليدراخ
هاريسونبرك، فرجينيا
مايو 1994

الجزء الأول

مشروع التدريب في سياقه

مقدمة

بدا الطريق المغبر خارج مدينة بنما وكأنه لن ينتهي أبداً. ونحن في طريقنا إلى يافيزا؛ القرية النائية قرب الحدود الكولومبية، تحول الطريق المرصوف إلى طريق من الحصى المليء بالمسامير والحفر، في وسط هذا الموسم الجاف. هناك، وعلى بعد 6 ساعات تقريباً من العاصمة، ينتهي الطريق السريع ليبدأ التنقل بواسطة القارب أو الحصان أو سيراً على الأقدام.

بدا قلبي يدق سريعاً ونحن ندخل مبنى المدرسة على أطراف يافيزا؛ حيث كان من المفترض أن أقضي أسبوعاً أدير خلاله ندوة تدريبية عن حل النزاع لقيادات من السكان الأصليين في وونان وأمبير. عند وصولنا في سيارة البك أب، خرج المشاركون في الندوة لتحيّتنا، وأتى بعضهم من مسافات بعيدة جداً تستغرق سفر يومين بالقارب. بالعودة إلى دفتر يومياتي وما دونته فيه، أذكر شعوري بالقلق وبالتحدي، بالتوازي مع كلمات الأب نايل أوبراين في مفتتح كتابه عن تجربته الآسيوية: «فكرت مجدداً، كيف كنت متغطرساً حين اعتقدت أنني قادم للفلبين فقط لكي أعلم. في الواقع، معظم الوقت أنا من كنت أعلم»⁽¹⁾.

(1) O'Brien 1987.

دونت في مذكراتي ذلك المساء؛ «ماذا يمكن لشخص من أمريكا الشمالية أن يُعلِّم هؤلاء الناس عن حل النزاعات؟ كيف يمكن لهذا التدريب أن يكون مفيداً لهم في سياقهم؟». والآن، وبعد مئات الساعات من الندوات والدورات التدريبية مع مجموعات متنوعة جداً عبر أمريكا اللاتينية وإفريقيا وجنوب شرق آسيا وأوروبا، لاتزال هذه الأسئلة قائمة. ونتج عن الأجوبة المؤقتة والبازغة بعض التغيرات المؤثرة في طريقة تفكيري ونهجي في «تدريب» حل النزاعات عبر الثقافات، وهي التغيرات التي تُشكِّل أساس هذا الكتاب.

لفترة طويلة، برز الاهتمام بموضوع الثقافة والتفاوض، خاصةً فيما يتعلق بالعمل التجاري الدولي والدبلوماسية⁽¹⁾. وكان التركيز عادةً على تحديد الاختلافات الرئيسة بين القيم والتوجهات الثقافية، وكيف يمكنها التأثير في مفاوضات بعينها عبر الثقافات، وغالبًا ما كان يتم تركيز المقارنة بين ثقافتين ما باستخدام مصطلحات عامة وواسعة. وقدّم كل من نادر وتود، وكوليفر⁽²⁾ دراسات تجريبية رائدة عن حل الصراعات عبر الثقافات من وجهة نظر الأنظمة القانونية، مع التركيز على المقاربات المتباينة وتحديد القواسم الرئيسية المشتركة.

وكما يشير الاستعراض الشامل للمؤلفات الذي قدمته دوريا⁽³⁾، فإن العلاقة بين الثقافة والنزاع أصبحت محلًا للنقاش مع توسع التطبيقات الواسطة والوسائل البديلة لحل الصراعات في أمريكا الشمالية. وأصبح

(1) Ikle 1964; Fisher 1980; Cohen 1991.

(2) Nader and Todd 1978; Gulliver 1979.

(3) Duryea 1992.

مفهوم الثقافة، بحسب وصف والي وارفيلد، «موضوع الساعة المثير» في مجال حل الصراعات. يتزامن هذا الاهتمام بدور الثقافة في النزاعات مع الاهتمام المتصاعد في مجالات موازية مثل التعليم عبر الثقافات، والتعددية الثقافية، وحتى الرعاية الطبية وتقديم المشورة عبر الثقافات. ويمكن ملاحظة ازدياد عدد البحوث والمؤتمرات التي تركز على العلاقة بين الثقافة والتنوع في مجال حل النزاعات. وبينما تعنى بعض الجهود بمجموعات محددة وكيفية تعاملهم مع النزاعات، مثل أبحاث ليرش مع الأمريكيين من أصل كوري⁽¹⁾، أو أبحاث ديتور على عمليات النزاع في هاواي⁽²⁾، أو مجلد كوهين عن الجوانب الثقافية للصراع المصري-الإسرائيلي⁽³⁾، ركّز البعض الآخر على تحديد مبادئ المقارنة عبر الثقافات بصفة عامة، مثل مجلد أكسبركر عن الوساطة⁽⁴⁾.

لقد شهدت شخصيًا زيادة الطلب على ما يشير له البعض بـ«التدريب عبر الثقافات» وخاصةً في مجال الوساطة. وفي معظم هذه المرات عانيت توترًا وصراعًا داخليًا بين كيفية الاستجابة بصورة ملائمة لمتطلباتهم واهتماماتهم من ناحية، وإعطاء هذا الموضوع حقه بشكل عميق وشامل من ناحية أخرى. لذا، أصبحت أؤمن بشكل متزايد بأن توتري الداخلي هذا ينبع من الافتراضات التي تحيط بفهمنا لدور الثقافة في حل الصراعات ومقاربتنا لها، وهي افتراضات يبدو أنها نادرًا ما تثير

(1) LeResche 1990.

(2) Dator 1991.

(3) Cohen 1990.

(4) Augsburg 1991.

السؤال عن الملائمة الثقافية أو الهيمنة أو الأيديولوجية التي يركز عليها معنى التدريب وغرضه والتوسع الحادث في هذا المجال.

دائمًا ما تفاجئني تلك الأسئلة الصعبة وتطرح نفسها عليّ؛ ما الذي نطمح بالوصول إليه عندما ندمج البعد الثقافي في تدريباتنا؟ ما الذي نعنيه بالـ«ثقافة»، وكيف نتناولها؟ بمن نحن مهتمين تحديدًا؟ ما هي أهدافنا الأسمى؟ من المستفيد، سواء مباشرة أو ضمنيًا، عند دمج مفهوم الثقافة في مجال حل النزاعات؟ كيف يؤثر نهجنا التدريبي على أهداف المشروع؟ تشير هذه الأسئلة إلى أن الثقافة ليست مجرد مهارة إضافية أو تقنية يتم اكتسابها، وأن التدريب ليس مجرد أداة محايدة وحميدة لنشر الأمور الجيدة؛ أنه مشروع يستحق الاستكشاف والنقد البناء.

الغرض والإطار العام

على الرغم من التطور والتوسع في مجال الوساطة وحل النزاعات، وتزايد الاهتمام بتطبيقاته عبر السياقات متعددة الثقافات وداخلها، إلا أن القليل قد كُتب فيما يتعلق بمهام التدريب ومنهجياته في هذه الممارسات، ويكمن الاستثناء الوحيد في بعض الدلائل والمواد التدريبية. أعتزم من خلال هذا الإصدار فتح حوار بناء حول أهداف التدريب في مجال حل النزاعات وممارساته، وتحديدًا الوساطة، خاصةً في ضوء توسع هذه المجالات من تيارها السائد في أمريكا الشمالية، وتدفعها عبر الحدود الثقافية والعرقية والقومية.

يبدو أن هناك ثلاث فرضيات ضمنية مهيمنة على النظرة السائدة للثقافة في التدريبات على حل النزاعات. الفرضية الأولى، أن النموذج

الذي نستخدمه في سياقٍ ما دائماً ما يكون عالمي بشكل يتيح استخدامه في سياقاتٍ أخرى، مع مراعاة «الحساسية» و«الملائمة»⁽¹⁾. أي أننا ضمناً نؤمن بقابلية انتقال مهارات حل النزاعات وعملياتها وممارساتها. الفرضية الثانية، أن الثقافة جانب من جوانب حل النزاعات التي يمكن اختزالها إلى مجموعة من المهارات أو التقنيات من خلال رفع مستوى حساسية الممارسين ومهاراتهم. الفرضية الثالثة، وهي نتيجة منطقية للنظرة للثقافة كتقنية، أن معظم ما نقوم به من تدريبات ثقافية يهدف إلى تمكين المهنيين ورفع كفاءة الأشخاص المُدرِّبين مُسبقاً. ولهذا، يتم إدراج الثقافة عادة في التدريبات المتقدمة⁽²⁾. وتأخذني كل من هذه الفرضيات الثلاث مرة أخرى إلى أسئلتي وتوتري الداخلي.

تذهب أطروحتي الأساسية إلى أننا بحاجة إلى استكشاف محتوى التدريب على حل النزاعات ومنهجياته وعلاقته بالثقافة بشكل نقدي وأكثر تعمقاً. وأنا أثق تماماً أنه يمكن تحقيقه إذا تجاوزنا الخطاب السائد في تدريبات حل الصراعات وما تدّعي تحقيقه، إلى فحص نقدي للتدريب كمشروع، وكظاهرة تعليمية مُنشأة اجتماعياً لها أهداف وممارسات ومحتوى، وتشتمل ضمناً على جوانب ثقافية وعقائدية (أيديولوجية).

يمكنني القول بكل وضوح أن تدريبات حل النزاعات في ثقافة أمريكا الشمالية السائدة تُمثل عملية لتعبئة المعرفة الاجتماعية وعرضها وبيعها. لذا، وإن أردنا الوصول إلى فهم نقدي لمشروع التدريب، لابد

(1) Folberg and Taylor 1984.

(2) Duryea 1992.

من طرح مجموعة من الأسئلة الضرورية والمشروعة، مثل؛ معرفة من؟ وما هو شكل التعبئة؟ وما هي آليات التوصيل؟ وأية مجموعة من الناس تستقبلها؟ وأنا لا أقصد أبداً بكلمة نقد أن نسعى للبحث عن الأخطاء أو إلقاء الاتهامات، وإنما أشير إلى تقييم دقيق وحصيف لممارستنا بغرض التطوير، والدعوة إلى الإبداع وفي نفس الوقت الاتساق مع القيم التي نتبناها في هذا المجال.

لم ينتج هذا الكتاب عن بحث علمي دؤوب أو دراسة استقصائية للممارسات التدريسية، رغم أنه مبني بالفعل على مجموعة من الأبحاث والدراسات الاستقصائية⁽¹⁾. ولكنه، بالأحرى، جهد استقرائي قائم على خبرات شخصية وتجارب عملية ناتجة عن التدريب المباشر عبر الثقافات، ويهدف إلى تقديم إطار عمل نظري وتطبيقي للتدريب والثقافة. وسأعرض هذا الإطار خلال ثلاثة أقسام، وهو بطبيعة الحال مجرد مساهمة في تطور المجال ونموه.

أفحص في القسم الأول مدى اتساق النهج الذي نتبعه في التدريب على حل النزاعات مع الأهداف التي نتبناها في هذا المجال. وبطبيعة الحال تزداد أهمية مثل هذا الفحص عند التدريب عبر الثقافات أو الطبقات. ونظراً للبعد النقدي فيما أقدمه وللنماذج التدريسية التي أعرضها، فأعتقد أنه من المهم أن أوضح مفهومي للغايات الأساسية لحل النزاعات وأغراضها وقيمها. بالإضافة إلى ذلك، سأستخلص بعض الدروس العامة من مجالات التعليم الشعبي، والتكنولوجيا الملائمة،

(1) LeResche and Spruill 1991; Duryea 1992.

وعلم الأعراق البشرية (الإنثوغرافيا) لاستخدامها كبدائل مفيدة وقواعد مفاهيمية لأي مشروع تربوي، علمًا بأنّي أدرج هذه المجالات الإضافية كأطر مرجعية نظرية مهمة وبغرض توسيع النظرة التقنية الضيقة للتدريب في مجالنا هذا.

في القسم الثاني، وبغرض التحليل، أضع مخطط لَطِيفٍ من نماذج التدريب، مع تصنيفهم إلى نهجين رئيسيين؛ النهج التوجيهي القائم على نقل تقنيات حل النزاع من سياق لآخر؛ والنهج الاستنباطي الذي يعتمد على التأسيس على الموارد الثقافية في سياقها. طُورت هذه النماذج بغرض أن تكون أداة للمقارنة واستكشاف التغير الحاصل في نقاط التركيز والتفكير الكامن ضمناً في المقاربات الاستنباطية وارتباطها بأهداف تحويل النزاع.

في القسم الأخير، أشرح تفصيليًا خبراتي وتجاربي مع النموذج الاستنباطي، موضحًا كيفية تنفيذ التدريبات ذات النهج الاستنباطي بشكل عملي، معتمدًا على معاينة مجموعة من المقاربات والتدريبات المحددة التي تُبيّن التحول في التفكير والممارسة. أستخلص أيضًا بعض الأفكار الخاصة بتطبيق الإطار الاستنباطي في السياقات متعددة الثقافات.

وأهدف من خلال تلك الأقسام الثلاثة إلى تطوير رؤية نظرية وتحليلية لتدريبات حل النزاعات، يعقبها استكشاف للجانب العملي والتطبيقي لهذا الإطار. بصفة عامة، سنتعامل مع المفاهيم الرئيسية للنزاع والثقافة؛ لذلك سيكون من المفيد - كخلاصة لهذا الفصل التمهيدي - أن أوضح بإيجاز فرضياتي في العمل مع هذه المفاهيم.

الفرضيات المتعلقة بالثقافة والنزاع

بحسب الحكمة الحسيدة⁽¹⁾ القديمة، فإن البشر قد خُلقوا لأن الرب يحب حكي القصص. وقد سمعت مرة نسخة أخرى تقول بأن البشر قد خُلقوا لأن الرب يحب الاستماع إلى القصص. وفي نسخة ثالثة، فنحن البشر رواة للقصص، ونحيا تلك المفارقة الفريدة المتمثلة في كوننا مؤلفي القصص التي نمر بها في الواقع. تقودنا أيًا من هذه النسخ الثلاث إلى فرضياتي المتعلقة بالثقافة والنزاع، حيث تشير جميعها إلى البنية الاجتماعية للخبرة البشرية والتفاعل والواقع الاجتماعي.

تتأسس رؤية نظرية البناء الاجتماعي للنزاع على مجموعة مهمة من أدبيات العلوم الاجتماعية، برغم من أن هؤلاء المؤلفين لا يتم الإشارة إليهم عادةً في أدبيات حل النزاعات. على سبيل المثال، فإن كلا من الباحث المختص بعلم الظواهر ألفريد شوتز⁽²⁾ وعالم التفاعلية الرمزية هيربرت بلمر⁽³⁾ قد أضافا العديد من المفاهيم الهامة عن التفاعل الاجتماعي، ورغم ذلك لا يُنظر إليهما عادةً كباحثين في نظريات النزاعات. ولكن لا يمكن الاستغناء عن أطروحاتهما النظرية للوصول لفهم للنزاع من منظور البنائية الاجتماعية. وتفترض مناهجهما في جوهرها أن بناء المعنى الاجتماعي - كعملية ذاتية مشتركة - يكمن في لب كيفية نشوء النزاع البشري. يتباين هذا النهج - ولكنه لا يتعارض بالضرورة - مع تفسيرات

(1) طائفة دينية يهودية [المراجعان].

(2) Schutz 1967.

(3) Blumer 1969.

أخرى للنزاع الاجتماعي، مثل نظرية وظيفية النزاع لكلا من سيميل⁽¹⁾ ولاحقاً كوزر⁽²⁾، واللذان درسا الصراعات البشرية من منظور الدور الذي تلعبه في حفظ الفئات الاجتماعية وتغييرها. بينما ركز آخرون على أنماط التواصل وحركات (ديناميات) النزاع، مع التركيز بشكل خاص على اللقاءات الفردية ونظم التلاقي الشخصي⁽³⁾. في المقابل، فإن ماركس - كمُنظّر اجتماعي - قد صوّر النزاع من منظور كلي تأسيساً على مفهومي المادية التاريخية وصراع الطبقات، واعتبر أن النظم الاقتصادية والتحكم في وسائل الإنتاج هي المحددات الرئيسية للنزاع الاجتماعي⁽⁴⁾.

وبصفة عامة، فإن نظرة البنائية الاجتماعية تنطلق من فكرة أساسية مفادها أن النزاع الاجتماعي ينشأ ويتطور على ركيزة المعنى وتأويل الأشخاص الضالعين للأفعال والأحداث. وبالتالي، فإن المعنى الاجتماعي مستقر في المعرفة المتراكمة، أو بحسب تسمية شتس «البنك المعرفي»⁽⁵⁾ للشخص. ومن هذا المنطلق، فإن النزاع مرتبط بالمعنى، والمعنى مرتبط بالمعرفة، والمعرفة متجذرة في الثقافة.

من المهم الحرص على عدم فرض مقارنة نظرية واحدة على أنها الآلية الوحيدة لفهم النزاع الاجتماعي. فالخبرة، لاسيما من وجهة نظر

(1) Simmel 1955.

(2) Coser 1956.

(3) Hocker and Wilmot 1991.

(4) McLellan 1977.

(5) Schutz 1967.

الممارسين، تؤكد الحاجة إلى وجهات نظر متعددة التخصصات⁽¹⁾. ولكن، ونحن بصدد دراسة سؤال الثقافة والتدريب وكما وصفتها سابقاً بأنها عملية تعبئة للمعرفة الاجتماعية، يصبح التركيز على مقارنة نظرية تولي اهتماماً خاصاً ببنية المعنى ودور المعرفة مبرراً. وعلى الرغم من أن افتراضاتي حول النزاع والثقافة قد تبدو أحياناً بديهية، إلا أنني أعتقد أنه من المفيد توضيح فرضيات العمل الأساسية لوجهة النظر البنائية التي يركز عليها المنظور الذي سأطوره في هذا الكتاب:

- 1- أرى النزاع الاجتماعي كخبرة بشرية طبيعية شائعة ومتواجدة في جميع العلاقات والثقافات.
- 2- أرى النزاع كحدث ثقافي مُنشأ اجتماعياً. فالصراعات لا تحدث مصادفةً للناس، بل أن الناس مشاركون فعالون في خلق المواقف والتفاعلات التي يختبرونها كنزاعات؛ وهذه هي الجدلية الأساسية المُختبرة عند بناء أي واقع اجتماعي⁽²⁾.
- 3- ينشأ النزاع من خلال عملية تفاعلية مؤسسة على البحث عن معنى مشترك، وخلق.
- 4- يتم إنجاز هذه العملية التفاعلية من خلال تصورات الأشخاص وتأويلاتهم وتعبيراتهم ونواياهم، والتي تنبثق عن مفهومهم للمنطق العام وترجع إليه.
- 5- يحدث المعنى عندما يوجد الناس علاقة بينهم وبين «الأشياء» الاجتماعية، مثل المواقف والأحداث والأفعال في معرفتهم

(1) Moore 1986.

(2) Schutz 1971; Berger and Luckman 1967.

التراكمية. ويظهر المعنى من خلال ربط شيء بشيء آخر، وعن طريق المقارنة⁽¹⁾. لذلك فإن أحد فرضيات العمل الهامة من هذا المنظور هي أن مفهوم الشخص للمنطق العام وخبرته ومعرفته التراكمية هي أساسات كيفية خلقهم للنزاع وفهمهم واستجابتهم له.

6 - أرى أن الثقافة متجذرة في المعرفة والمخططات المشتركة التي يتم إنشاؤها واستخدامها بواسطة مجموعة من الأشخاص بغرض إدراك المعطيات الاجتماعية حولهم وتأويلها والتعبير عنها والاستجابة لها. 7 - لذلك، أفترض أن فهم العلاقة بين النزاع الاجتماعي والثقافة ليست مجرد مسألة حساسية أو وعي، بل هي مغامرة أعمق لاستكشاف حقائق المعرفة التراكمية المشتركة بين مجموعة من الأشخاص.

إيجازًا، فإن النظرة البنائية ترى أن الناس يتصرفون بناءً على ما تعنيه الأشياء لهم. وينشأ المعنى من خلال المعرفة التراكمية والمشاركة. فالناس من السياقات الثقافية المختلفة استحدثوا طرق عدة لصنع النزاعات وللتعبير عنها وتأويلها والتعامل معها. ولذا، فمجادلة هذا الكتاب الأساسية هي أن فهم النزاع وتطوير النماذج المناسبة للتعامل معه متجذر بالضرورة في المعرفة الثقافية للشعوب ويستلزم احترامها والتأسيس عليها.

تُشكّل هذه الفرضيات معًا المقترح الأساسي الذي سيتم دراسته في هذا الكتاب. وأشار هنا إلى أن تدريبات الوساطة وتحويل النزاع يجب أن تنظر للمعرفة الثقافية كمورد رئيسي لإنشاء النماذج الملائمة للبيئة التي

(1) Schutz 1971.

تحدث فيها وتطويرها. وفي الفصول القادمة سأتناول هذه الفكرة من خلال منظوري كممارس لتدريبات حل النزاعات والوساطة عبر الثقافات وفي الثقافات المتعددة، مع العلم أن الكثير من الأمور المطروحة ستكون ذات أهمية مباشرة للباحثين والأكاديميين في هذا المجال أيضًا. بحسب تجربتي، فإننا لم نفحص بشكل كاف الأسئلة المتعلقة بمنهجية التدريب في السياقات المتنوعة وغرضه. ومن أجل استقصاء هذا الموضوع، سيثير نهجي بالضرورة بعض الجدل والنقد، على أمل أن يساهم بشكل بّاء في هذا المجال، وفي تعزيز نموه وتحقيقه لأهدافه ومقاصده المهمة.

إطار عمل لبناء السلام

يبدو أن القوانين الاجتماعية للنزاعات تكشف عن نفسها عادةً بشكل يمكن التنبؤ به، بغض النظر عن المجال أو الحقل المعرفي أو الأشخاص المعنيين. وصُنِّع السلام ليسوا باستثناء. فلقد تنقلت على مر السنين بين معسكرين رئيسيين؛ معسكر التغيير الاجتماعي اللاعنفي أو ما يمكن تسميته بالمعسكر «الثوري»، والآخر الذي يركز على الوساطة والذي يمكن تسميته بالمعسكر «المرتکز على الحلول». ودائمًا ما اهتمت بشدة باللغة المهيمنة على فهم الشعوب وخبراتهم وتعريفهم لذاتهم. ولاحظت أن هذين المعسكرين قد استحدثا طرقًا لوصف الذات والآخرين بشكل يخلق نوعًا من التوتر، مما يجعلنا نحن «صناع السلام» نسعى للتمييز بين هذين المعسكرين ولتمجيد المعسكر الذي ننتمي إليه.

لخص حوارني مع صديق يعمل في الوساطة هذه الفكرة، عندما قال لي: «هل تعلم ما هي مشكلة الناشطين؟ أنهم يفترضون أنه مجرد امتلاك رؤية للتغيير الاجتماعي اللاعنفي والمجاهرة بها، يساوي امتلاك التقنية والمهارة لتحقيقه». وكان ردي «ولكن على الجهة الأخرى، فإن امتلاك التقنية والمهارة لا يعني بالضرورة وجود الرؤية للتغيير».

يشير هذه الحوار سؤاليين رئيسيين متعلقين بمجال حل النزاع بشكل عام: إلى أين نتجه؟ وما الذي ننوي فعله؟ ويقودنا أيضًا إلى سؤال ثالث أكثر صلة بموضوع هذا الكتاب: كيف ترتبط ممارساتنا التدريبية بأهدافنا وغاياتنا الأساسية؟ حيث إن الافتراضات المتعلقة بالأهداف والغايات متأصلة في أي مشروع للتدريب. لذا، أرى أن من المفيد أن أوضح بشكل جلي وجهة نظري فيما يتعلق بالغرض والأهداف الرئيسية لهذا المجال الذي نسعى للتدريب فيه، قبل النظر بطريقة تحليلية لمشروع التدريب ذاته.

من وجهة نظري، تبدأ إجابات أسئلة «أين؟» و«ماذا؟» مع تأسيس فهم ونهج أوسع لبناء السلام. ويجب أن يكون مثل هذا الإطار شاملاً ومتبنيًا لجوانب متعددة، مثل: الاعتمادية المتبادلة بين الأدوار والأنشطة، ورؤية واضحة للمخطط العام الذي تضطلع به جهود بناء السلام وحل النزاعات. لذا أقترح ثلاثة أعمدة مفاهيمية وتطبيقية كركيزة لهذا الإطار، وكمحدد واضح لغرض وأهداف هذا المجال: تطوير نظرة طويلة المدى للنزاع؛ ولغة وصفية ملائمة؛ وفهم للتناقضات القيمة في مسعى صنع السلام.

النظرة طويلة المدى للنزاع

كبدائية، أود أن أوّسّس على المفهوم الذي اقترحه آدم كيرل (ناشط سلام من الكواكرز⁽¹⁾) في كتابه عن صنع السلام⁽²⁾. يرى كيرل أن الانتقال

(1) جماعة مسيحية حصلت على جائزة نوبل للسلام عام 1947 [المراجعان].

(2) Curle 1971.

من علاقات غير سلمية إلى علاقات سلمية يمكن تصويره على شكل مصفوفة محاورها مستويات القوة مقابل مستويات الوعي بالمصالح والاحتياجات المتضاربة (انظر شكل رقم 1). تُفيد هذه المصفوفة في تحديد موقعنا في أي نزاع واقتراح الأنشطة الممكن القيام بها في هذا الموقف. واقتراح كيرل ثلاث مقاربات - على الأقل - لصنع السلام وتحقيق التغيير المطلوب، وهي: التعليم، والمناصرة، والوساطة⁽¹⁾.



شكل ١: تطور النزاع
من كيرل ١٩٧١؛ ومستخدم بموافقة

وتختلف الأدوار بتطور مسار النزاع. فبحسب كيرل، يصبح من المهم التركيز على التعليم والتوعية عندما يكون النزاع خفيًا ويجهل الناس بالظلم والاختلال الواقعيين. يسعى هذا الدور إلى محو الجهل وزيادة الوعي بطبيعة العلاقات غير المتساوية والحاجة لمواجهتها لاستعادة الإنصاف كما يراه، بالطبع، الأشخاص الواقع عليهم الظلم.

تؤدي هذه الزيادة في الوعي بالقضايا وبالاحتياجات والمصالح إلى

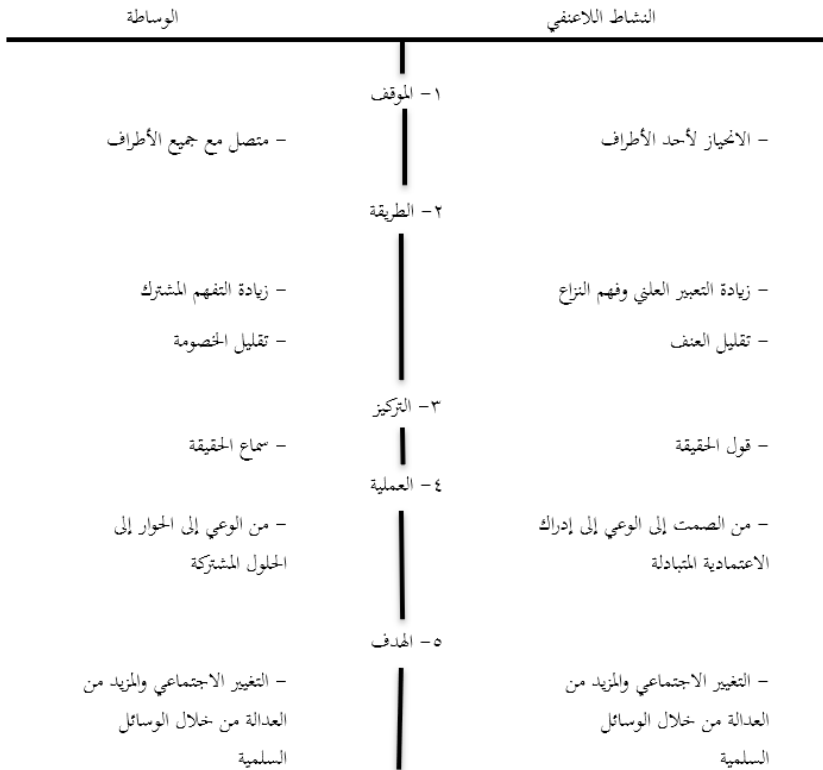
(1) Curie 1971.

المطالبة بتغيير الوضع القائم. غير أنه نادرًا ما تتحقق هذه المطالب على الفور، وفي الأغلب، فلن يتم حتى الاستماع لها أو التعامل معها بشكل جدي من الأشخاص المستفيدين من هذا الوضع والذين يفضلون إبقاء الأمور على ما هي عليه. وهنا يأتي دور المناصرين الذين يعملون مع طالبي التغيير ويدعموهم. يسعى هذا الدعم إلى اتزان القوة، بمعنى إقرار الأطراف بحاجتهم لبعضهم البعض، وإسماع أصوات المهمشين وإضفاء الشرعية على هواجسهم. ويتم هذا عبر شكل من أشكال المواجهة، والتي تتراوح خياراتها بين آليات العنف واللاعنف أو خليط من الاثنين.

إذا نجحت هذه المواجهة، فستزيد الوعي بالاعتمادية المتبادلة واتزان القوة. وفي هذه الحالة، تصبح المفاوضات ممكنة ويبرز دور الوساطة. يعني التفاوض، في جوهره، أن يدرك مختلف الأشخاص والمجموعات المشاركة أنهم ببساطة غير قادرين على فرض إرادتهم أو محو الطرف الآخر، وأنه يجب العمل معًا للوصول إلى الأهداف.

تقودنا الوساطة والمفاوضات الناجحة إلى إعادة هيكلة العلاقة، وتتعامل مع المخاوف الأساسية، سواء الإجرائية أو المتعلقة بموضوعات النزاع. وهذه النتيجة هي ما يشير إليها كيرل بزيادة مستوى العدالة أو زيادة سلمية العلاقات. وقطعًا يمكن لمسار النزاع، وفي أي وقت، القفز من مربع لآخر أو الدوران لفترة طويلة من الزمن بين المربعات الأربعة. فعلى سبيل المثال، لا تؤدي المفاوضات دائمًا إلى إعادة بناء العلاقات (بالواقع نادرًا ما تؤدي إلى ذلك). والمواجهة لا تنتهي تلقائيًا بالتفاوض. ولكن من أجل غايتنا هنا، نهتم بهذا التقدم باعتباره نموذج لرؤية طويلة المدى للنزاع، والتي تضع لنا تصورًا للمسار وتقترح علينا مجموعة من الأنشطة

للوصول إلى الهدف. ونلاحظ العديد من الأفكار الرئيسية الناشئة عن نهج كيرل.



شكل ٢

تحويل النزاع: مقارنة

أولاً، يقترح إطار العمل بأن التعليم والمناصرة والوساطة تشارك في هدف التغيير، وإعادة بناء العلاقات غير السلمية (انظر شكل 2). ويتشارك أيضاً في رؤيتهم للعدالة، والتغيير على مستوى الموضوعات

أو الإجراءات. عندما لا تكون العدالة هي الهدف الأساسي، فيجب عدم الوثوق بأي دور أو نشاط أو استراتيجية، ولا يجب إتباع أي نهج يعمل على استغلال الفئات المستضعفة أو المحرومة. ويلاحظ أن المخطط العام لكيرل، وعلى الرغم من طبيعته الوصفية، يفترض أيضاً توجه قيمى لصالح إعطاء صوت للفئات المستضعفة إن كانت سلمية العلاقات وإعادة بنائها هي النتائج المرجوة؛ وهو في اعتقادي توجه أساسي في مساعي صنع السلام.

ثانياً، نلاحظ أن أنشطة صنع السلام هذه تتداخل، وتكمل بعضها، والأهم أنها ذات دعم واعتماد متبادل. يصبح التفاوض ممكناً عندما يتم إضفاء الشرعية على احتياجات ومصالح جميع المعنيين والمتأثرين بالنزاع، وغالباً ما يحدث ذلك خلال المواجهة والمناصرة التي تنبثق من الوعي بالاحتياجات والمصالح الأساسية. من الناحية الأخرى، فإن إعادة بناء العلاقة بهدف زيادة المساواة والعدالة لا تأتي تلقائياً من المواجهة، إلا إذا افترضنا القضاء التام على جانب واحد. يمكن للوساطة، وينبغي عليها، أن تسهل التعبير عن الاحتياجات والمصالح المشروعة لجميع المعنيين من خلال حلول عادلة وعملية مقبولة للطرفين.

ومن الجدير بالملاحظة تغير هذه الأدوار؛ فعلى سبيل المثال تختار المناصرة الوقوف بجانب أحد الأطراف بهدف تحقيق العدالة، بينما تختار الوساطة، لنفس الهدف، الوقوف بالتساوي بين جميع الأطراف. وتسعى المناصرة اللاعنفية، تبعاً للظروف، للمواجهة من خلال الانتقال إلى زيادة التعبير الصريح عن النزاعات القائمة مع الحرص على الحد من العنف. وبالتالي، فإنها تسعى - من خلال النزاع - إلى الانتقال من

حالة الصمت والتغاضي إلى الوعي والتغيير. أما الوساطة ونظرًا للوعي الشديد بالنزاع، فتنتقل لإنتاج التفاهم المتبادل وزيادته بالتوازي مع الحد من الخصومة.

ومما يثير الاهتمام أن المناصرة تبدو وكأنها تعمل على زيادة النزاعات، بينما تعمل الوساطة على التقليل منها، مما يعطي الانطباع بعدم التوافق بينهما. ومع ذلك، فإن هذا الإطار يقترح العكس تمامًا: لا بد للمسار طويل الأمد للنزاع الهادف إلى زيادة العدالة وسلمية العلاقات أن يدمج هذه الأنشطة وينظر لها باعتبارها ضرورية ومترابطة فيما بينها لأجل السعي إلى التغيير العادل والتحول السلمي.

نحو لغة مناسبة

تتطور المصطلحات الشائعة في مجال معين مع التغيير في العملية المفاهيمية لممارستها، كما هو الحال بالأخص في مجال حل النزاع. كان حل النزاعات ولا يزال مفهومًا شائعًا يوصف المجال الأكاديمي للدراسة وتطبيقه العملي. أوضح المفهوم الحاجة إلى فهم تطورات النزاع ونهايته. كما شجّع تطوير استراتيجيات ومهارات التعامل مع النتائج المتقلبة للنزاع والتي عادةً ما تكون مدمرة. ولكن في بعض الأحيان يعزز حل النزاع، مفاهيميًا، الانطباع بأن النزاع غير مرغوب فيه ويجب القضاء عليه أو على الأقل الحد منه. هنالك أسئلة منطقية أثّرت حول ما إذا كنا يجب أن نعمل دومًا على حل النزاع، أو أن نسعى إليه كهدف مرغوب في الكثير من الأحيان. وقد جادل نادر⁽¹⁾ بطريقة مقنعة بأن مجال حل النزاعات لم

(1) Nader 1990 and 1993.

يتعامل بشكل جاد مع هذا الموضوع، حيث سعى الحل في العديد من المرات إلى وقف النزاع وخلق الانسجام على حساب العدالة.

بالتأكيد مع تقدم النزاع تُتخذ قرارات معينة تؤدي إلى إنهاء مظاهر التعبير عنه؛ ولكن إذا كانت هنالك علاقة مستمرة فسيبقى النزاع نفسه قائماً. إذا إن لم يؤد التغيير الحاصل إلى تزايد العدالة، فستبقى الأسباب الهيكلية الجذرية للنزاع على حالها، وسيصبح الحد من التعبير العلني عن النزاع أو القضاء عليه شكل من أشكال التواطؤ. لذلك، ربما لا يصف الحل - كمفهوم، الطبيعة المستمرة للنزاع في العلاقات طويلة الأمد، بمدّها وجذرها⁽¹⁾، أو أهمية النزاعات في بناء السلام؛ بل ويسعى الحل في بعض الأحيان إلى الدفع في اتجاه تقليل المواجهة في وقت سابق لأوانه وبشكل غير مناسب.

دخل مجال إدارة النزاعات في حديث الممارسين منذ السبعينات⁽²⁾؛ وهو مفهوم غربي إلى حدٍ كبير، ويشير إلى أن فكرة النزاع تتبع بعض الأنماط والحركات (الديناميات) التي يمكن التنبؤ بها وفهمها وتنظيمها. مثلما هو الحال عند بناء جسر فوق نهر غزير أو سد لتوليد الطاقة الكهربائية، يمكننا توجيه طاقة النزاع نحو نتائج مثمرة. كان هذا المفهوم الناشئ محاولة للأخذ بعين الاعتبار طبيعة النزاع في العلاقات ودوره؛ إنه شيء طبيعي ويجب أن يدار بشكل صحيح. أدركت الإدارة كمفهوم بأن النزاع لا يحل بمجرد التخلص منه، وبالتالي يجب التركيز على التأثير على عواقبه وجوانبه المدمّرة.

(1) إشارة إلى تعريف ليدراخ للنزاع من منظور تحويل النزاعات، انظر: The Little Book of: Conflict Transformation. John Paul Lederach. Good Books, 2003 [المراجعان].

(2) Thomas 1976; Wehr 1979

غير أن التجارب تخبرنا بأننا لا ندير حقًا الأفعال والتفاعلات البشرية بنفس الطريقة التي قد ندير بها الأمور في العالم المادي. بالإضافة إلى ذلك، يُطرح السؤال فيما إذا كان اهتمامنا الأساسي في صنع السلام هو تقليل عدم الاستقرار أو السيطرة عليه. على المستوى المفاهيمي، قدّمت إدارة النزاعات مساعدة مفيدة في تمهين المجال وصنع موضع لائق له بين مهن الدعم الأخرى، لكنها ربما لم تحدد بوضوح غايات العدالة والتغيير وأهدافهما. وبالتالي، لا تُجسّد إدارة النزاعات المعنى الأوسع لصنع السلام، لأنها تركز تركيزها على الجانب التقني والعملي لهذا الجهد.

خلال العقود الماضية، ظهرت فكرة تحويل النزاع خلال البحث عن لغة مناسبة لوصف مشروع صنع السلام⁽¹⁾. ويقدم التحويل فهمًا أشمل ويمكن التعبير عنه على عدة مستويات. على عكس حل النزاع أو إدارته، لا تقترح فكرة التحويل ببساطة القضاء على النزاع أو السيطرة عليه، ولكنها بالأحرى تشير وصفيًا إلى طبيعته الجدلية الكامنة فيه. فالنزاع الاجتماعي ظاهرة من صنع الإنسان، ومتأصلة بصورة طبيعية في العلاقات، وهذه الظاهرة تُحوّل الأحداث؛ أي العلاقات محل النزاع، وبالتأكيد المتسببين بها. والنزاع الاجتماعي عنصر أساسي في البناء البشري التحويلي وإعادة بناء المؤسسات والوقائع الاجتماعية. وعليه، يقر التحويل بما تقترحه العلوم الاجتماعية حول دور النزاع الاجتماعي وحركياته: فهو ينتقل عبر بعض الأطوار التي يمكن التنبؤ بها، ويُحوّل العلاقات والبنى الاجتماعية⁽²⁾.

(1) Curie 1991, Kriesberg 1989, Ruppessinghe 1994.

(2) Coleman 1956; Boulding 1962.

فلنفكر للحظة في كيف يتحول النزاع الاجتماعي. فعلى سبيل المثال، يُغيّر النزاع من نمط الاتصال، مؤثراً في العلاقات والبنى الاجتماعية. خلال أوقات التوتر المتزايد عادةً ما يقل التبادل بين هؤلاء الذين يعانون من النزاع، ويزيد الاتصال غير المباشر الذي يتم من خلاله ضم آخرين، مما يغيّر العلاقة الأساسية والسياق الاجتماعي الأوسع الذي يحدث فيه النزاع. وكانت هذه أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة كولمان⁽¹⁾ في وقت مبكر عن النزاع المجتمعي، والتي تقع في قلب مقارنة النظم الأسرية ووصفها لتأثير النزاع⁽²⁾. فيمكن للتعبير المُختار عن النزاع تحويل ليس البنى الاجتماعية فحسب ولكن أيضاً السياق ذاته، منتقلاً من الكلمات إلى السلاح، ومن الخلاف اللفظي إلى العداوة إلى الخصومة المتبادلة المدمرة. هذه هي التحولات التعبيرية للنزاع التي تُنتج الاستقطاب عن طريق إعادة تنظيم التحالفات الاجتماعية والانفصال والأهداف المتغيرة. كما أن النزاع يُحوّل الإدراك، بالذات أو الآخرين أو القضايا محل النقاش، والتي عادةً ما تُسبب عواقب نتيجة لعدم دقة فهمنا لنوايا الآخرين، وقلة القدرة على التعبير عن نوايانا بصورة واضحة. تتعلق هذه النتيجة بالأبعاد النفسية للنزاع؛ وفي كل مرة تطرح سؤال الهوية الذاتية والاعتزاز بالنفس. يشير كل من فولكان وكيلمان⁽³⁾ إلى أهمية هذه العناصر، على سبيل المثال، عند اكتشافنا نزاع متجذر وممتد وتعاملنا معه، حيث تسود صور العدو المؤسسية وتسيطر على تصوراتنا.

(1) Coleman 1956.

(2) Friedman 1990.

(3) Volkan 1990; Kelman 1965.

ولكن التحويل يقترح أيضًا نموذجًا توجيهيًا مبنيًا على العناصر الأساسية المُجملة في المراحل الأولى للمجال. على وجه التحديد، هنالك رأي يقترح بأن النزاع غير المُخمّد يمكن أن يتخذ أنماطًا مُدمرة يجب توجيهها نحو التعبير البنّاء. فمن ناحية، يُفترض التحول من حيث العلاقة وينتقل من التعبير غير المستقر والضرار والمدمر من الطرفين إلى التحول المبني على الفائدة والتعاون المتبادل. ومن الناحية الأخرى، يُفترض حدوث تحول في النظام والهيكل، حيث يتم تضمين العلاقات التي يُمكن تغييرها من خلال الاعتماد على طاقة النزاع نفسه وتأثيره. بعبارة أخرى، يُنظر إلى النزاع على أنه عامل تحويل للتغيير المنهجي.

باختصار، للتحويل - كمفهوم، جانبان؛ جانب توصيفي لديناميات النزاع؛ وجانب توجيهي، للغرض العام الذي يسعى إليه بناء السلام، سواء من حيث تغيير أنماط العلاقة المدمرة والسعي إلى التغيير المنهجي. يوفر التحويل لغة مناسبة لتقريب طبيعة النزاع وكيفية عملها وتأكيدها على أهداف المجال وأغراضه. كما يشتمل على وجهة نظر تضيفي الشرعية على النزاع كعامل للتغيير في العلاقات، ويصف بدقة تأثير النزاع على أنماط الاتصال والتعبير والإدراك. يطرح التحويل فهم ديناميكي بأن النزاع يمكن أن يتحرك في اتجاهين: مدمر وبنّاء؛ ولكنه يقترح أيضًا جهودًا لزيادة إنجازات العمليات البنّاءة، وذات المنفعة المتبادلة.

فهم القيم المتناقضة لبناء السلام

يحثنا التعامل مع النزاع من وجهة نظر جدلية على أخذ المفارقات في صنع السلام بعين الاعتبار. والمفارقة هي التفاعل بين فكرتين أو طاقتين

متناقضتين يبدو أنهما تخلقان تناقضين متضاربين. تنشأ هذه الطبيعة المتناقضة من الميل لفهم الأفكار المتناقضة في إطار «إما، أو» حيث يجب اختيار واحدة دون الأخرى. يقترح منهج المفارقة أن طاقة الأفكار تزداد إذا ما جُمِعوا سوياً، مثل وجهين لعملة واحدة⁽¹⁾. لقد وجدتُ المفارقة أداة مفيدة لفهم النزاع واستكشاف القيم الرئيسية لصنع السلام. وسأقترح أربع مفارقات على الأقل متعلقة بالقيم الأساسية في مشروع صنع السلام، والتي تمتلك طاقة هائلة لو تم تبني كلاً من المخاوف التي تنتج هذه المفارقات. وأعطيتها أسماء خاصة من ذاكرتي لاستخدامي الشخصي.

الحماقة فريري: التغيير الشخصي والمنهجي

في مسعى بناء السلام، يبدو أن هنالك بعض التوتر متعلق بكيفية متابعة التغيير الاجتماعي، والذي كثيراً ما يُطرح بصيغة تناقضية «إما، أو»: هل يُعتبر التغيير الاجتماعي في الأساس عملية للتحويل الشخصي أو المنهجي؟ يقترح باولو فريري؛ صاحب العمل المؤسس في علوم التربية وأصول التدريس والمؤثر في جوانب متعددة من هذا الكتاب، أنه علينا فهم التغيير الاجتماعي مشتملاً على هاتين الوجهتين. وجدت أنه من المفيد أخذ خطوة إلى الوراء والنظر إلى الصورة الكاملة المتعلقة بالإطار التربوي لفريري. في كتابه تعليم المقهورين⁽²⁾ استخدم فريري منهج محو

(1) Smith and Berg 1987.

(2) صدر أولاً بالبرتغالية عام 1968 بعنوان *Pedagogia do Oprimido* ثم تُرجم إلى الإنجليزية بعنوان *Pedagogy of the Oppressed* بعدها بعامين. ترجمه الدكتور يوسف نور عوض إلى العربية وصدر عن دار القلم في بيروت عام 1980 [المراجعان].

الأمية وتعليم القراءة والكتابة؛ والذي يبدو هدف فردي وذاتي تمامًا، كأداة لاستكشاف التغيير الاجتماعي وتعزيزه، ويشير إلى ذلك بمصطلح conscientization بمعنى تنمية وازع الضمير أي الوعي بالذات في سياق معين، وهو مفهوم يعزز التحويل الشخصي والاجتماعي.

أعتقد أننا أمام مفارقة أساسية في مسعى تحقيق السلام. فصناعة السلام تتبنى التحدي المتمثل في التحويل الشخصي، والبحث عن الوعي، والتطور والالتزام بالتغيير على المستوى الشخصي. في النزاعات الممتدة والعنيفة، يتضمن هذا التحويل الحزن والصدمة، وكذلك التعامل مع الشعور العميق بالخوف والغضب والمرارة التي تصاحب تراكمات شخصية وخسائر عائلية. وتتضمن عملية صنع السلام أيضًا وبالتساوي مهام التحويل المنهجي وأولوياته، وزيادة العدل والمساواة في عالمنا؛ فهي عملية بناء المجتمع العالمي الذي ينطوي على مهمة تغيير الأنظمة القمعية، وتقاسم الموارد بصورة عادلة، وتعزيز اللاعنف لحل النزاعات بين الأشخاص. باختصار، تقترح «حماقة» فريري أن صنع السلام التحويلي يدعم كلاً من التغيير الشخصي والمنهجي ويساهم فيهما.

معضلة ميخا⁽¹⁾: مفارقة العدالة والرحمة

يقول النبي ميخا «أخبرتُك يا إنسان ما هو صالح وما اطلب منك أنا الرب: أن تصنع العدل وتحب الرحمة وتسير بتواضع مع إلهك»⁽²⁾. من منظور صنع السلام، يثير المفهوم الأولان مفارقة مثيرة للاهتمام.

(1) أحد أنبياء بني إسرائيل [المراجعان].

(2) ميخا 6:8، الترجمة العربية الجديدة [المراجعان].

إن تحقيق العدالة هو مسعى الإصلاح، وتصحيح الأخطاء، وخلق العلاقات الصحيحة القائمة على الإنصاف والعدالة. فالسعي لتحقيق العدالة ينطوي على مناصرة أولئك الذين تضرروا، والاعتراف بالخطأ المرتكب وتصحيح الأمور. على الجانب الآخر، فالرحمة تتضمن التعاطف، والمسامحة والبداية الجديدة. فالرحمة موجهة لدعم الأشخاص الذين اقترفوا ظلمًا وتشجعهم على التغير والمضي قدمًا.

في صنع السلام، يمكننا أن نشعر بتوتر هاتين الطائفتين الضرورييتين. وفي كثير من الأحيان في أوقات الانقسام والنزاع الشديد، يتم طرح هاتين الاثنتين على إنهما متضادتين؛ إما أن ننصف بالعدل أو نسامح ونسئ. يتمثل التحدي الفريد لمعضلة ميخا في التمسك بكل منهما: السعي لتحقيق العدالة بطرق تحترم الناس، وتحقيق استعادة العلاقات من خلال الاعتراف بالظلم وإصلاحه. في الواقع، قد نقترح أن أفضل فهم للمصالحة هو الجمع بين العدل والرحمة في سياق العلاقات المفككة؛ فهي تفترض المشاركة الاستباقية للناس في استعادة ما فقد البدء من جديد. تضعنا هذه المفارقة في اتجاه العملية التصالحية والتي تتميز بالشغف لمناصرة المضطهدين، والوقوف مع الحقيقة، ووضع الأمور في نصابها الصحيح، والتعاطف مع الآخرين، وحتى احترام أعدائنا والتسامح مع العلاقات من خلال التفاهم والمغفرة. بمعنى آخر، فإن صنع السلام التحويلي يتبنى كل من العدل والرحمة.

مفارقة القوة: التمكين والاعتماد المتبادل

عندما بدأنا لأول مرة ندوة - ممتدة لمدة عام - في عددٍ من القرى العشوائية في كوستاريكا، واجهنا تحدي في اختيار عنوان هذه الدورة

التدريبية، وقررنا في النهاية أن يكون «Capacitación Social»⁽¹⁾. عادةً ما تترجم «Capacitación» إلى تدريب لكنها لا تعكس عمق معناها الحقيقي؛ فجزءها «capaz» يعني أن تكون قادرًا، وهو مرادف للفعل «poder» في الإسبانية؛ حيث «puedo» و«soy capaz» طريقتين مختلفتين للتعبير عن عبارة «أنا أستطيع». ولكن كلمة «poder» تعني أيضًا «القوة». لذلك فإن أفضل ترجمة لعنوان الندوة هو «التمكين الاجتماعي»؛ حيث يشير مفهوم «capacitación» إلى فكرة أساسية بأن التمكين هو التغلب على العقبات وإتاحة الفرصة للحركة من «لا أستطيع» إلى «أستطيع».

من ناحية أخرى، ومع تطور الدورة خلال اللقاء مرتين في الأسبوع لأكثر من عام، فإن أكثر موضوع طُرح للمناقشة هو كيفية تنشئة ورعاية الـ«confianza» أو الثقة. وسرعان ما ارتبط تمكين الذات بتمكين الآخرين من خلال خلق المجتمع. ويقترح مفهوم «confianza» فكرة أساسية أخرى؛ وهي أن التمكين ينطوي على الاعتماد المتبادل، ف«أنا أستطيع» تتحقق بشكل كامل فقط مع «أنا أحتاج إليك».

تقدر عملية صنع السلام هاذين العنصرين، وتعمل من أجل تمكين الناس ليكونوا نشطين ومشاركين فاعلين في اتخاذ القرار والسياق المؤثرين على حياتهم. كما تتفهم التمكين بوصفه ينشأ في علاقات مترابطة ويساهم في نمو الأشخاص في المجتمع. إذاً، يُمكن صنع السلام التحويلي للأفراد ويرعى المجتمع والتبادلية.

(1) Kavanaugh 1989.

معضلة غاندي: مفارقة العملية والنتيجة

صاغ رون كرايبل؛ زميل من خدمة مصالح مينونايت، عبارة نستخدمها غالباً في الوساطة: «العملية أهم من النتائج»⁽¹⁾. والمنطق وراء هذه الفكرة ببساطة أنه في أوقات النزاع المشتعل، يوجه القليل فقط من الاهتمام إلى كيفية التعامل مع القضايا ومناقشتها واتخاذ قرار بشأنها. حيث يتم التركيز على الحلول والنتائج وتجاهل وضع نظام ملائم وواضح لعملية الوصول إلى نتيجة مرضية. فيقال إن «العملية» هي مفتاح «الملكوت».

من ناحية أخرى، جادل نقاد الوساطة أن المجال قد أصبح مفتوناً إلى حد الغشيان بتقنيات العملية، مما يخلق بقعة عمياء للقضايا الأوسع، خاصةً عند وجود مخاوف من الظلم واختلالات القوة، وهي القضايا التي تصبح أوضح فقط عندما نركز على النتيجة⁽²⁾. يقال إن العملية كتقنية هي زقاق أعمى تنتقص من القضية الحقيقية.

طرح مهاتما غاندي العملية والنتائج كمفارقة. يشمل هذا النهج العملية كتقنية، ولكن يتجاوزها إلى فهم العملية كفلسفة وأسلوب حياة، ويتضمن النتائج التي تقيس العدالة ويتجاوزها إلى فهم النتائج كالتزام بالحقيقة وبالإصلاح. فمن ناحية، تدعونا معضلة غاندي إلى تضمين العملية كأسلوب حياة يأخذ على محمل الجد الوسائل التي نسعى إلى تحقيق أهدافنا بها، وهي مدعومة بقيم المشاركة والتعاون واحترام الآخرين، حتى أعدائنا. ومن ناحية أخرى، تدعونا إلى التزام

(1) Kraybill, Lederach, and Price 1989.

(2) Merry and Milner 1993.

مستمر بالحقيقة واستعادة العلاقات باعتبارها المقياس النهائي
للتائج المستدامة.

ونعيد التأكيد، إن بناء السلام التحويلي يستند على فهم العملية العادلة
والمحترمة والشاملة كأسلوب حياة، وترى النتيجة كالتزام ناحية زيادة
العدل، والبحث عن الحقيقة واسترداد العلاقات.

الخاتمة

في هذا الفصل، أوجزت عددًا من العناصر التي تُشكل أساس إطار
عمل لتحويل النزاع وبناء السلام، يشير إلى الأهداف والقيم الرئيسية التي
تُوجه المشروع التربوي في صنع السلام. ويمكن تلخيصها في الأهداف
التالية:

- 1- الحفاظ على مفهوم واسع للنزاع وبناء السلام يقر أدواراً متعددة
ذات صلة بمهام مختلفة في تطور النزاع ويشجعها.
- 2- تعزيز الأهداف الأسمى المتمثلة في زيادة العدالة، وتقليل العنف،
 وإعادة بناء العلاقات.
- 3- تطوير فرص التحويل على الصعيدين الشخصي والمنهجي.
- 4- تعزيز نظرة شاملة عن تحويل النزاع بوصفه الإصلاح الذي يحتضن
العدالة، والتسامح، والمصالحة.
- 5- السعي إلى التمكين الاجتماعي باعتباره المغذي الرئيسي للفرد
والمجتمع.
- 6- فهم العملية كأسلوب حياة بدلاً من فهمها كتقنية ونتيجة، وكالتزام
بالحقيقة والإصلاح المستمر بدلاً من استخدامها كاتفاقات ونتائج.

يمكننا الآن العودة إلى سؤال كيفية ربط هذا الإطار الواسع لبناء السلام بالتدريب على تحويل النزاعات عبر الثقافات. يشير هذا الإطار إلى أن التدريب ليس مجرد توسع في المجال أو نقل التقنيات، لكنه يسعى إلى التحويل والتغيير على المستوى الشخصي والنظامي. ويني كذلك على مبدأ أن تفاعلاتنا وعلاقاتنا يجب أن تقوم على الاحترام المتبادل، وأن مناهج التدريب يجب أن تمتزج مع النتائج النهائية التي نرجوها. بالتالي، وتماشياً مع أهداف هذا الكتاب، يطرح إطار العمل سؤالاً عن كيفية مقاربة مهمة التعليم وتطوير آلية مناسبة لحل النزاع في بيئة ثقافية متنوعة وعبرها. كما يؤكد على أهمية النزاهة، وكيفية نسج المنهجية ومزجها مع القيم والأهداف النهائية المتبعة في هذا المجال، مع بذل اهتمام خاص على كيفية تحقيق هذا المزيج خلال عبور الحدود الثقافية.

إطار عمل متكامل للتدريب

لم تأت الأفكار والآراء والاقتراحات التي سأطرحها حول التدريب عن حل النزاعات من فراغ. أدين بالفضل في تطور مقاربتني في التدريب والنماذج التحليلية التي سأشرحها لاحقاً لثلاثة مدارس رئيسة على الأقل؛ وهي: التعليم الشعبي وبالأخص مدرسة فريري، والتكنولوجيا الملائمة الناشئة من مجال التنمية الدولية، والبحث الإثنوغرافي⁽¹⁾. وجدت هذه المدارس مفيدة ومثيرة للتفكير، على الرغم من أنها نادرًا ما ترتبط مباشرةً بمجال حل النزاع. وقد أسهمت كل من هذه المدارس في عملي كمدرّب وباحث وممارس. وأعتقد أن الأفكار في كل من هذه المجالات متصلة فلسفياً، إن لم تكن أيضاً روحانياً، بالإطار العملي لصنع السلام، كما تقع في قلب خطة مشروع التدريب. في هذا الفصل، سأطرح وصفاً مختصراً عن كيفية فهمي لاهتمامات هذه المدارس ومساهماتها في مساعي.

(1) آثرنا استعمال اللفظ المعرب لأن مصطلح «علم الأجناس أو الأعراق البشرية» من ناحية لا يُوضّح المعنى؛ تحديداً دراسة الناس والثقافات عن طريق المعاشة والملاحظة، ومن ناحية أخرى مرتبط بالموجات الأولى لعلم الإنسان (الأنثروبولوجي) والتي شابهها بعض الاستشراق والنظرات الاستعمارية والاستعمالية. تستخدم بعض الأدبيات القليلة مصطلح «علم وصف الشعوب» لكننا استبعدناه لأنه غير شائع [المراجعان].

التعليم الشعبي

كان لأعمال باولو فريري واتصالي المباشر مع العديد من الجهود في مجال التعليم الشعبي (التثقيف الشعبي) في أمريكا اللاتينية وإفريقيا ربما التأثير الأهم على تفكيري ونشاطي في التدريب⁽¹⁾. فحركة التعليم الشعبي ثرية ومتنوعة جدًا لدرجة تجعل من الصعب محاولة وصفها بإنصاف، ولكن أثارت أعجابي النقاط التالية تحديدًا من كتابات فريري والحركة اللاحقة في التعليم الشعبي:

أولاً، إن التعليم ليس محايدًا أبدًا؛ فهو دائمًا ما يتضمن مشروع يهدف في نهاية المطاف إما إلى إبقاء الأمور كما هي عليه أو تغييرها. يعزز التعليم الشعبي التغيير في كل من النظم الاجتماعية والتعليمية، فإنه يركز على مفهوم تنمية وازع الضمير؛ أي عملية بناء الوعي بالذات في سياق معين ينتج عنه النمو الفردي والتغيير الاجتماعي. ثانيًا، التعليم الشعبي هو عملية تبادلية؛ فالطالب والمعلم يستكشفان ويتعلمان معًا من خلال التفكير والعمل، ويحتفظان بعلاقة مباشرة كأساس التعليم والتحويل.

ثالثًا، إن الموارد الرئيسة هي الأشخاص وفهمهم اليومي؛ فمعارفهم وتجاربهم هي مثل مكتبة هائلة، وغالبًا ما تكون غير مستغلة، يجب البحث فيها وإثارة معارفها. ويجب التحقق من معارفهم والتأسيس عليها. ويشير هذا إلى مبدأ أساسي: فمن وجهة نظر التدريب، الأشخاص موارد وليسوا مجرد متلقين.

(1) من أهم المراجع في التعليم الشعبي: Freire 1970 و Hope and Timmel 1988 و Marins et al. 1988. ولنظرة عامة على التعليم الشعبي وعلاقته بتحويل النزاع، انظر: Chupp 1991.

أخيرًا، طرح مشكلات متعلقة بمواقف وتحديات من الحياة الواقعية بدلاً من فقط تقديم اقتراحات حولها تعتبر أداة تربوية مهمة؛ حيث يحفز التفكير وفي نفس الوقت يشجع الناس على الثقة في قدرتهم مع تجاوز الذات للمشاركة بصورة فعالة في تحديد التحديات التي يواجهونها ووسائل مواجهتها. ويمنحهم هذا القوة لتسمية رحلتهم وتجربتهم للعالم أجمع.

ما وجدته تحديًا على وجه الخصوص هو منظور التعليم الشعبي واهتمامه النقدي ليس فقط بالأهداف أو المحتوى المقترح للمشروعات التربوية، ولكن أيضًا بدور العملية كناقل لكل من الثقافة والأيدولوجية. يتضمن هذا المنظور نقدًا قويًا بشكل خاص للفرضية التي يقوم عليها التعليم الغربي الرسمي والتي تستند إلى آليات توجيهية للتعليم. فالنموذج التوجيهي، بحسب فريري، هو عنصر رئيسي في العلاقة بين الظالم والمقهور. «أن تكون موجودًا، إنسانيًا، يعني أن تسمي العالم، أن تغيّره. وبمجرد تسميته، سيظهر العالم للمسمي على شكل مشكلة وسيطلب تسمية جديدة»⁽¹⁾. فعملية التسمية هذه حق لكل شخص، كما يناقش فريري، فلا يستطيع أحد تسمية العالم لشخص آخر بـ «فعل إجباري يُجرّد الآخرين من كلماتهم». لا ينخرط فريري هنا بالطبع في مجال الدلالات الحرفية؛ فهو مهتم بشكل أساسي بالتعليم كعملية. وبالتالي، فإن القضية الأساسية التي يتم ترويجها من منظور التعليم الشعبي هي كيفية إنشاء عملية تتناسب مع أهداف التمكين والتحول التي يهدف المشروع التعليمي إلى تحقيقها.

(1) Friere 1970.

من المهم بالطبع إبقاء هذا النهج ضمن السياق. فيمكن إساءة فهم التعليم الشعبي واستغلاله، ولا سيما عندما يخلق تمجيذاً فعلياً لمعارف السكان الأصليين باعتبارها حلاً سحرياً. يمكننا قول الشيء نفسه إذا كان سوء الفهم هذا يُترجم إلى رفض المشاركة بفعالية كميسر أو مدرب بالخبرة أو المعرفة الشخصية بذريعة أنه من الممكن أن يخلّ بالعملية المحلية. فالفكرة الأساسية للتعليم الشعبي هي عدم إبقاء الناس في الظلام أو على جهل أو طلب ما هو فوق طاقتهم؛ وإنما هو موجه نحو خلق عملية تعليمية مناسبة للسياق، وتثق في صحة المعرفة والموارد المتوفرة لدى الأشخاص في نفس السياق، بدلاً من خلق عملية تعليمية تتحايل على سياقهم وتجربتهم.

التكنولوجيا الملائمة

نتنقل الآن من التعليم إلى أحدث نظريات وممارسات التنمية؛ التكنولوجيا (التقنية) الملائمة. جاء تعرفي على التكنولوجيا الملائمة بالأساس من خلال زيارتي ومحادثاتي وعملي مع زميلي جيكوب شير في غواتيمالا. أدار شير مركزاً للتكنولوجيا الملائمة وعمل مع مجتمع السكان الأصليين في جميع أنحاء غواتيمالا. غالباً ما اشتهروا بعملهم في المراحيض الجافة، والأفران البديلة، وجهودهم في الطب والصحة المحلية. وكانت لديّ الفرصة للتواصل مع بعضهم لفترة وجيزة حول تحديات النزاعات وخاصة المرتبطة بوجودهم في المناطق الريفية في غواتيمالا، وهي المهمة التي وضعتهم في قلب دوامة العنف التي اجتاحت المشهد السياسي والاجتماعي للبلاد. تحدثنا أنا وشير في عدة

أمور، ولكن هنالك ثلاثة عناصر تبرز في ذهني كانت دائما في صميم كيفية وضع التكنولوجيا الملائمة مفاهيميا من ناحية غرضها وعملها⁽¹⁾.

أولاً، تأسست التكنولوجيا الملائمة على الفكرة النقدية أن التطوير القائم على النقل يمثل إشكالية. وتشير هذه الفكرة إلى أنه على الرغم من أن التكنولوجيا، وخاصةً في أشكالها الميكانيكية، تمثل أشياء ملموسة وقابلة للقياس، فإن نقلها من مكانٍ إلى آخر لا يضمن التنمية ولا حتى يشجعها في بعض الأحيان. ويتضح هذا بشكلٍ خاص لأن الكثير من التكنولوجيا والتنمية يُنظر إليها من وجهة النظر الغربية في حل المشكلات عن طريق إدخال الآلات؛ بمعنى، يقوم حل المشاكل والتقدم على الأجهزة الميكانيكية. وبالتالي، فإن عقلية النقل المتمثلة في أخذ ما ينجح في السياقات الحداثية المهيمنة إلى السياقات التقليدية غالباً ما ينتج أثراً عكسياً. فالآلات والتنمية في سياقٍ ما تتعرض للصداً والضياع في سياقٍ آخر. وفي أسوأ الاحتمالات، تستبدل التكنولوجيا المقاربات المحلية بطرق مستوردة يصعب الحفاظ عليها، وفي الوقت نفسه قد تقضي على التقاليد والموارد المتواجدة منذ حين.

هذه الفكرة النقدية التي أتت بها التكنولوجيا الملائمة تهتم بالتنمية المستدامة، وقد أدت إلى النهج الذي يُقر وجوب حل المشكلات من خلال فهم سياقها الأوسع. يقترح بعض الكتاب⁽²⁾ أن التنمية ليست متمثلة في الاستجابة للمشكلات العاجلة فحسب، بل التحدي هو في

(1) Schiere 1991.

(2) Seidman and Frederick 1992.

الحفاظ على التغيير. في الواقع، يشير هذا النهج إلى أن التكنولوجيا الملائمة أكثر لنوع محدد من المشكلات والسياقات - سواء كان ذلك في مجال الزراعة أو الصحة أو الإسكان - يجب أن تكون متجذرة وقابلة للتطبيق في ذات السياق. وبالتالي، فأن نقطة البداية للتكنولوجيا الملائمة هي البحث عن الحلول في داخل السياق وليس خارجه.

ثانيًا، تركز التكنولوجيا الملائمة على اكتشاف الموارد المتاحة والمحلية. الفكرة ليست ببساطة أن تعلم الأشخاص كيفية صيد السمك بدلاً من إعطائهم الطعام؛ فالأهم، أن تعلمهم الصيد في البحيرات الخاصة بهم. يعني هذا النهج أنّ بحثنا عن الموارد يمتد إلى ما هو أكثر من الأشياء المادية والميكانيكية. إن تقديم الحلول للمشكلات لا يشمل حصراً اختراع آلات جديدة؛ بل يجب أن يُؤسّس على ما يتوفر لدينا في متناول اليد، وما نعرفه عنه، والطريقة التي نفكر بها فيما هو متاح ونستخدمه.

ثالثًا، تولي التكنولوجيا الملائمة اهتمامًا أساسيًا بالاستفادة من المعرفة المحلية حول المشكلة المطروحة. في معرض حديثه عن تجاربه وأبحاثه في غرب إفريقيا، كتب بول ريتشاردز⁽¹⁾ أن «المعرفة الزراعية المحلية» هي المورد الأقل استفادة منه في التنمية الزراعية في سياقها.

باختصار، فإن التفكير المرتبط بالتكنولوجيا الملائمة له تداعيات متعددة. أولاً، أنه يقترح أن المعرفة المحلية، وأعني بهذا الأشخاص من بيئة معينة، تعد موردًا يجب متابعته وتشجيعه والوثوق فيه. ثانيًا، أن

(1) Paul Richards 1985.

معرفة الشخص في سياقٍ معين تصبح أداة مفيدة عندما تتفاعل مع آخرين من نفس السياق مع التركيز على الحقائق والمشكلات التي يواجهونها. وبالتالي، فإن مشاركة ما نواجهه وما نعرفه يصبح موردًا لحل المشكلات وخلق مجتمع مرتبط بالحلول المستدامة في محيطنا.

الإثنوغرافيا

من التعليم والتنمية، ينتقل الآن اهتمامنا إلى بحوث العلوم الاجتماعية ومنهجية الإثنوغرافيا. تُعرف الإثنوغرافيا كمنهج بحثي في علم الإنسان (الأنثروبولوجيا) وعلم الاجتماع⁽¹⁾. ففي شكلها التقليدي، كانت الإثنوغرافيا تتضمن الأوصاف التفصيلية والدراسات التي أجراها علماء الأنثروبولوجي عن القرى النائية، والناس، وطريقة عيشهم وأفعالهم. في البحوث الحديثة، برزت الإثنوغرافيا الممزوجة بملاحظات المشاركين كمنهج مهم لدراسة ظواهر العصر الحديث والبيئات الاجتماعية من المستشفيات والسجون إلى الحركات الاجتماعية والحملات السياسية. لكن الأهم لمناقشتنا هنا هو المبادئ والفلسفة التي تشكل أساس النهج والتفكير الإثنوغرافي في بحوث العلوم الاجتماعية.

تنطلق الإثنوغرافيا من فرضية أن نعرف القليل عن ظاهرة أو سياق اجتماعي معين، وما زال علينا اكتشاف الكثير. وهدف الإثنوغرافيا هو اكتشاف فئات الفعل ذات المغزى والمعنى ووصفها، كما تم إنشاؤها وفهمها من قبل الأشخاص الذين أنتجوا الفعل أنفسهم. ويتحقق هذا

(1) Spradley 1979.

الهدف من خلال الدراسة المكثفة للأشخاص في محيطهم الطبيعي، حيث إذا جاز التعبير «يقع الحدث». أحياناً ما يستعير علماء الإثنوغرافيا مصطلحات من علم الآثار والحفريات، ويشيرون إلى ذلك بالبحث «الموقعي» (الميداني أو على الطبيعة). في علم الآثار والحفريات، يعني هذا أن السجلات التي أنتجت للاكتشافات تم دراستها في موضع اكتشافها الأصلي. أما البحث الموقعي في العلوم الاجتماعية فيشير إلى نوع من حفريات المعرفة الاجتماعية التي تتضمن التحول من خلال طبقات المعرفة الطبيعية المتراكمة اللازمة لخلق العمل الإنساني، والمواجهات، والهياكل الاجتماعية في أي سياق.

يحاول علماء الإثنوغرافيا فهم الفعل والمغزى من خلال وجهات النظر وخبرات صناعها. ويشار إلى هذا بالمنهج الداخلي (الاستبطاني)؛ حيث إن معنى الفهم وتصنيفاته لا تأتي من الباحثين ولكن من أعضاء الدراسة (المشاركين)⁽¹⁾. ينصب التركيز أساساً على وصف ما يفعله الناس وكيف يفسرون سلوكهم وأفعالهم؛ أي كيف يفهم الناس أنفسهم والأشياء التي يقومون بها. لذلك فإن الملاحظة المباشرة لما يفعله الأشخاص في محيطهم الطبيعي ومعرفتهم المُسلّم بها - والمُكتشفة من خلال كلامهم عن محيطهم وأفعالهم - هي أهم الموارد وأكثرها فائدة للكشف عن التصنيفات ذات الصلة.

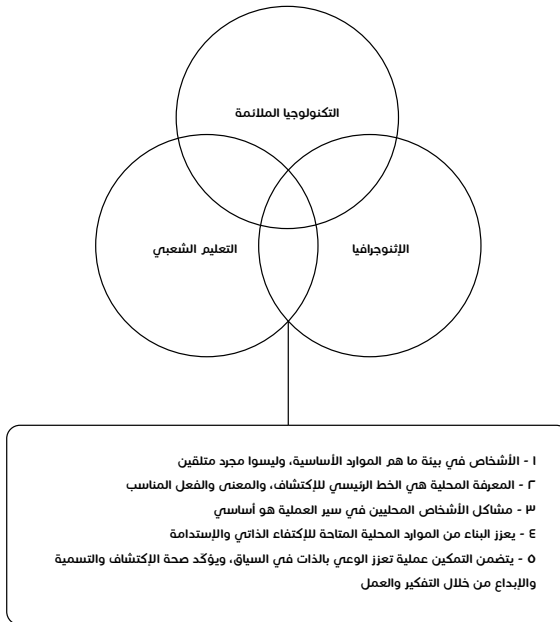
بالختام، فإن تفكير علماء الإثنوغرافيا يقترح فكرتين ذات صلة: أولاً، يغرس احتراماً هائلاً لكيف يفهم الأشخاص في بيئة معينة أنفسهم

(1) Geertz 1981.

والأحداث التي تقع في هذه البيئة، وثانيًا، يولي اهتمامًا دقيقًا للأحداث اليومية والمعنى المُسلّم به في هذه البيئة. من وجهة النظر البحثية، تنشأ الاكتشافات الرئيسة حول تصنيفات المعنى والأفعال من التعبيرات والمعارف الأكثر شيوعًا.

الخاتمة

يمكننا الآن تحديد بعض مفاتيح الاهتمام الرئيسة الناشئة من هذه المنظورات الثلاث، واقتراح إطار عمل متكامل مفيد لتحليلنا للتدريب على حل النزاعات. ولقد قدّمت في الشكل (3) تلخيصًا يتضمن هذه الأفكار المركزية.



شكل ٣

صلب الموضوع: إطار عمل متكامل للتمكين

نبدأ بالرأي الأساسي القائل بأن الأشخاص في بيئة معينة يمثلون الموارد الرئيسة في العملية التعليمية؛ حيث يُكوّن فهمهم لأنفسهم ولهذا المحيط خط إمداد لاكتشاف التصنيفات المهمة للفكر، والمعنى في السياق، والفعل الإبداعي. وفيما يتعلق بتحويل النزاع تحديداً، يشير هذا الإطار المتكامل إلى أن تحديد المشكلات وفهمها والتعامل معها في بيئة ما، يتحقق من خلال مشاركة الأشخاص وتمكينهم في هذه البيئة. ويؤدي الاعتماد على الموارد المحلية والمتاحة على المدى الطويل إلى الاكتفاء الذاتي، ويساعد على الحفاظ على التنمية والتغيير مع مرور الوقت.

بالإضافة إلى ذلك، يقترح إطار العمل المتكامل أن التمكين ينشأ من العمليات التي تسمح بالوعي بالذات وتعززه، وتقر المشاركة المباشرة في اكتشاف استجابات مناسبة للاحتياجات والمشكلات المحددة وتسميتها وتقديمها. وهذا هو الفهم الشامل للنمو والتعلم، والذي ينشأ من خلال دورة مستمرة من التفكير ثم الفعل ثم التفكير. يمكن فهم تكامل هذه العناصر على إنها التمكين الاجتماعي بما يتماشى مع إطار صنع السلام المقترح في الفصل السابق.

على الرغم من أن هذا الإطار المتكامل يوفر قاعدة أوسع لفهم التدريب بشكل عام، إلا أنه يمكننا مبدئياً استكشاف عددٍ من القواسم والمفاهيم النقدية المشتركة والتي تظهر خلال ربطنا هذه المناهج بمجال التدريب على تحويل النزاعات. تشترك أسس تحويل النزاع وممارساته في الكثير مما وصفناه للتو. فالوساطة، على سبيل المثال، تضع قيمة عالية للمشاركة، وتحديد الأشخاص أنفسهم لمشكلاتهم والعمل على إيجاد حلول مناسبة، وبناء الوعي الذاتي والمساهمة في التغيير الاجتماعي

الإيجابي. ولكن وكما ذكر سلفاً، فإن إطار العمل المتكامل يقترح بأن هذه القيم ذات صلة وقابلة للتطبيق ليس فقط على ممارسة الوساطة، ولكن أيضاً على منهجية التدريب وإنشاء نماذج ونهج للوساطة. يهدف هذا الكتاب إلى إثارة قضية مقاربتنا للتعامل مع المشروع التربوي، أي مع منهج التدريب.

أزعم أن التدريب السائد في مجال الوساطة في أمريكا الشمالية قد اتبع، بشكل كبير، شكل من أشكال التعليم المعتمد على التلقين ونقل المعرفة أكثر من المشاركة والاعتماد على الوعي بالذات في سياق معين، كما وضعنا سلفاً. في تجربتي، فإن الطبيعة التوجيهية لمنهجيتنا لا تكاد تتغير خلال الانتقال عبر ثقافات وطبقات اجتماعية مختلفة. مجازياً، نميل إلى ترجمة موادنا إلى لغة أخرى بدلاً من إنشائها موقعياً. يُوفّر إطار العمل المتكامل، في اعتقادي، قاعدة نظرية تثير أسئلة مهمة حول كيفية دمج منهجيتنا مع الأهداف الأسمى للنتائج وقيمها، خاصة فيما يتعلق بالتدريب في محيط الثقافة غير المهيمنة. في الفصول التالية، أود أن أطرح هذا الاقتراح كاملاً من خلال صياغة نهجين تدريبيين مقارنين وتوصيف خصائصهما.

الجزء الثاني

إعادة التفكير في نهج التدريب

نهج تحليلي للتدريب

أتيت لي الفرصة لإعداد سلسلة من ورش العمل حول الوساطة وحل النزاعات عام 1984 لمجموعات من قادة الكنيسة في أمريكا الوسطى. كنت مهتمًا لبعض الوقت بمسألة الثقافة والنزاع؛ فبعد أن عشت في سياقات تتحدث الإسبانية، كنت مقتنعًا بوجود اختلافات مهمة في كيفية تعامل الأشخاص من خلفيات ثقافية متنوعة مع النزاع. أثناء تحضير ليورش العمل هذه، عملت بجد كي لا أقحم نموذج أمريكا الشمالية لحل النزاعات على المشاركين. راجعت أدبيات المجال، ولكنني وجدت القليل فقط من الأمور ذات الجدوى. قرأت روايات وأعمال علماء الاجتماع في أمريكا اللاتينية، مغربًا أفكارًا وحالات للدراسة. وقابلت عدد من الأشخاص من أمريكا الوسطى للتحدث عن النزاعات والمشكلات العائلية والمجتمعية. في النهاية، أعدت دليلًا مختصرًا وورشة عمل باللغة الإسبانية⁽¹⁾.

بدأ التدريب في غواتيمالا، وبدأ أن الفعالية التي استمرت لأربعة

(1) Lederach 1986.

أيام تسير جيداً، لكن حادثة واحدة لاتزال تبرز في ذهني بوضوح. كنا قد وصلنا إلى جزء الوساطة في التدريب. في إطار التحضير لهذا المكوّن، جمعت حوالي 15 لعبة تقمص الأدوار جميعها من مواقف حياة حقيقية في أمريكا الوسطى. فكما أفعل دائماً ومثل مدربين وساطة آخرين، بدأت بتقديم الوساطة من خلال شرح نظرة عامة على العملية، ثم تقديم عرض توضيحي مباشر من خلال لعب الأدوار. كان الموقف يتضمن نزاعاً عائلياً، ودعيت اثنين من المشاركين في المجموعة ليلعبا دوري الأب والابنة البالغة، في حين لعبت أنا دور الوسيط. كنت قد طورت هذه اللعبة مباشرةً من موقف وصفه لي شخص من غواتيمالا. استمرت لعبة الأدوار هذه حوالي ساعة كاملة، حتى وصلنا في النهاية إلى بعض التفاهم بين الطرفين.

بعدها أفسحت المجال للحاضرين لإعطاء الملاحظات والتعليقات والأسئلة. أول شخص تحدث لم يقدم نفسه لي، ولكن لزملائه فقط، وقال جملة واحدة «لقد بدوتما كالغرباء (جرينجو)»⁽¹⁾. بقي التعليق في ذهني منذ ذلك الحين؛ فقد فتح عيني على أمورٍ معينة، ويُمثّل ما أطلق عليه أحياناً بسخرية «تحويل كوهني»⁽²⁾ النوعي». كانت جميع المواد التدريبية باللغة الإسبانية، وجاءت لعبة تقمص الأدوار من غواتيمالا

(1) الكلمة المستخدمة هي gringo جرينجو؛ وهو مصطلح يُطلق خاصةً في أمريكا الوسطى على السائحين من الولايات المتحدة الأمريكية تحديداً، والسائحين البيض (القوقازين) بصفة عامة، وتحمل قدر من الاستخفاف، والإشارة إلى الماضي الامبريالي للولايات المتحدة في المنطقة [المراجعان].

(2) نسبةً إلى الفيزيائي الأمريكي توماس كوهن (كون)؛ حيث كان أول من طرح مفهوم التحويل النوعي (تحويل النموذج الفكري) في كتابه بنية الثورات العلمية عام 1962 [المراجعان].

وقدمناها بطلاقة بالإسبانية بمشاركة من غواتيمالا. ظللت أسأل نفسي:
ماذا حدث في هذه العملية ليُحوّل اثنين من غواتيمالا إلى غرباء؟

توصلت إلى استنتاج مفاده أن هنالك عنصرين رئيسين على الأقل،
وسأشرحهما بالتفصيل في الفصول القادمة. أولاً، في عملية الوساطة
التي قدمتها كان هنالك افتراضات ضمنية أساسية حول النزاع وكيفية
التعامل معه وملاءمته وقابليته للتطبيق في بيئة ثقافية ما ولكنها ليس
بالضرورة ملائمة لغيرها. وقد أدت هذه الواقعة إلى تغير مهم في أسئلتي
البحثية⁽¹⁾؛ فقبلها، ومثل معظم الممارسين في هذا المجال، كنت أ طرح
سؤال: ماهي الاختلافات الثقافية والفروق الدقيقة الموجودة في أمريكا
الوسطى والتي يجب أخذها في الاعتبار خلال عملنا على حل النزاعات؟
ذهب سؤالي بعد هذه الواقعة إلى الاتجاه المعاكس: ماهي الافتراضات
الثقافية لنموذج الوساطة في أمريكا الشمالية؟

ثانياً والأهم، كان مشروعني التدريبي متضمناً بشكل غير مباشر بعض
المخلفات الإمبريالية (الإمبراطورية) غير المقصودة. كان الاعتراف
صعباً والإدراك أصعب، ولكن النتيجة كانت واضحة لأولئك الذين
لديهم عيون لترى. نقلت افتراضات سياقي الثقافية مع التسليم الكامن أن
افتراضاتي هي الطريق الأصح وإن عليهم إتباعه. منذ ذلك الحين أحاول
جاهداً، وجنباً إلى جنب مع زملائي، الإجابة عن السؤال المقلق حول
ما إذا كانت عملياتنا التدريبية في حل النزاعات منفصلة عن الأهداف
النهائية التي نبتناها. أثار هذا التحول أسئلة أساسية تكمن في جوهر هذا

(1) Lederach 1985.

الكتاب وكانت أيضًا أساس تجربتي البطيئة والطويلة مع التدريب عبر الثقافات. لم يعد سؤالي السائد عن كيفية ملائمة نموذجنا لحل النزاع مع سياق متحدتي الإسبانية. فقد اكتشفت بأني في الكثير من الأحيان ما أسأله حقًا هو: كيف يمكننا تضمين متحدتي الإسبانية في نموذجنا؟ بالأحرى، فأن ما يقلقني هو: كيف يمكننا تبني مشروع تربوي يحترم الأشخاص ويُمكّنهم لفهم نماذج ملائمة للعمل على النزاع في سياقهم، والمشاركة فيها وتعزيزها؟

أساس التدريب

أود أن أتطرق إلى هذا الموضوع في الفصول القادمة من خلال مقارنة نهجين في التدريب توصلت إليهما خلال تلك التجربة البطيئة وأحيانًا الشاقة وليس مجرد مساعي نظرية بحتة. أقول بطيئة وشاقة للتشديد على أخطائي الماضية والحاضرة، ولإعادة التأكيد على أن أفكاري واقتراحاتي قيد التطوير والتجريب المستمرين، ولا ينبغي اعتبارها استنتاجات نهائية أو جامدة، ولكنها فقط نتائج تقريبية تهدف إلى الإجابة عن بعض أصعب الأسئلة التي تواجه مجال تحويل النزاعات؛ حيث يكتسب زخمًا ويجد نفسه متحركًا عبر الثقافات.

يجب فهم منهجي التدريب، الذين سأشير إليهما بالمنهج التوجيهي والمنهج الاستنباطي، كنموذجين تحليليين أو كما يقول ويدر «أنماط نموذجية»⁽¹⁾. بمعنى آخر، في الحياة الواقعية لا يوجد نموذج دقيق ونقي لأي

(1) Weber 1947.

من النوعين. فأنا هنا أضع وصفًا لكل نوع منهما بغرض المقارنة والمقابلة. وسيسمح لنا هذان النموذجان بتصور آفاق واسعة من الاحتمالات.

فيما يلي، أقدم النموذجين لتمثيل طرفي النقيض مع مجموعة محددة من الخصائص، وأستخدمهما لغرض المقارنة، ولا افترض أنهما يتطابقان تمامًا مع حيثيات التدريب في الحياة الحقيقية. فقد يجد المعلمون والمدرّبون في مجالات اللاعنف والوساطة وتحويل النزاعات أن عملهم يتضمن جوانب من كلا النموذجين. بالنسبة لي، يختلف أسلوبني من بيئةٍ إلى أخرى، ومن تدريبٍ إلى آخر، ويتضمن نواحي من كلا النموذجين. استخدم النموذجين وخصائصهما للعمل على اكتشاف الاهتمامات الرئيسة، وتقديم نقد بناءٍ لنهجنا في التدريب، ووضع اتجاهٍ للتغيير الإيجابي في مقاربتنا وفهمنا للعلاقة بين الثقافة والنزاع والتدريب. ومع ذلك، يجب الإشارة بوضوح إلى إنه باستخدام الجدال المقارن، لا اقترح أن أحد النموذجين هو الأصح أو الأفضل. فكلاهما لديه جانب من الضعف والقوة، وإنهما معًا يحملان إمكانات أكبر. فما أطمح إليه في تطوير «الأنماط النموذجية» هو المهمة الضرورية الأولى لإنشاء نموذج معين للتحليل، وفي مرحلةٍ لاحقة، التخطيط لتطبيقه في سياق الحياة اليومية.

أركز في الفصول القادمة على وصف الخصائص الرئيسة والاختلافات بين النموذجين التوجيهي والاستنباطي. ولكن قبل استكشاف الاختلافات، من الضروري إدراك القاعدة الأساسية لأي مشروع تدريبي أو تعليمي، والأوجه المشتركة بينهما. أعتقد بأن هذا الأساس والتشابه هو ما يُكوّن المعرفة الاجتماعية.

المعرفة الاجتماعية: أساس النزاع والتدريب

كنقطة انطلاق، اقترح أن التدريب في أي مجال يعتمد على إما خلق المعرفة الاجتماعية أو نشرها، وربما الاثنين معًا. ويستند تدريبنا في تحويل النزاع على المعرفة الاجتماعية بالنزاع وكيفية عمله والتعامل معه. بحكم طبيعته، يُعد النزاع ظاهرة مرّ بها كل شخص؛ فلقد طورنا جميعًا ما يمكن الإشارة إليه ببنك المعرفة الاجتماعية حول النزاع. في المقابل، يشتمل النهج التحليلي للتدريب على النزاع قطعًا تطوير إطار عملي مفاهيمي يقارن بين فهم أساليب التدريب المختلفة لهذا «البنك» واستخداماته له. وأعتقد أن أفضل طريقة هي العودة إلى العديد من الافتراضات الرئيسية للنهج البنائي فيما يتعلق بالنزاع وأخذها في الاعتبار في سياق تحقيق المغزى والمعرفة الاجتماعية.

أكدت في وقتٍ سابقٍ على أن النزاع مؤسّس اجتماعيًا؛ وأعني بذلك أن النزاع لا يحدث فحسب ولكنه مصنوع، وأن المعرفة الاجتماعية هي المفتاح في هذه العملية؛ أي المعنى الذي يضعه الأشخاص للأحداث والقضايا، وما هو الرد المناسب والإجراءات الواجب اتخاذها. هنالك ثلاثة جوانب على الأقل لإطار عمل لفهم ما يتألف منه معرفة النزاع وكيفية استخدامها؛ وهم: التعبير والإدراك والتأويل، والتي يمكن وصفها بشكل أفضل على الأرجح من خلال نظرية الاتصال⁽¹⁾.

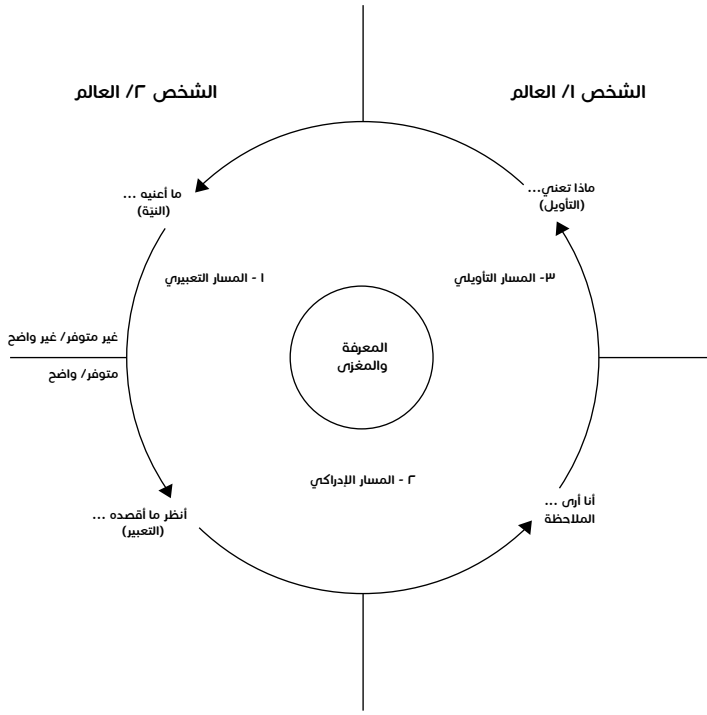
وضعت في الشكل (4) موجزًا التسلسل اتصالات بسيط بين شخصين يعتمد على القول الشعبي «أرى ما تعنيه». يقترح هذا الموجز انقسامين

(1) Watzlawick et al. 1978.

رئيسيين: أولاً، بين الشخصين، وثانياً، بين ما هو داخلي للشخص وبالتالي غير متوفر أو واضح للعالم الخارجي، وما هو متاح وملاحظ في العالم الاجتماعي. لدينا بعد ذلك ثلاث مسارات رئيسية تعتمد كل منها على المعرفة والمعنى⁽¹⁾.

يبدأ التسلسل بما اسميه المخطط التعبيري؛ وهو يُمثّل آلية أو مركبة للتعبير عن المعنى المقصود. ومن خلال هذا المسار، تدخل أفكارنا ونوايانا إلى العالم. مع ذلك، تعد قاعدة المعرفة حول كيفية التعبير عن النية هي أساس هذه الآلية. من منظور النزاع، قد تأخذ هذه المسارات التعبيرية عدة أشكال من الصمت إلى حركة العين والاقناع اللفظي أو الاعتداء البدني. يثير هذا المسار، على سبيل المثال، السؤال حول الآلية الأكثر ملائمة لطرح اعتراضٍ عندما أجد نفسي على خلاف مع سلوك شخص ما. مفتاح هذه الخطوة الأولى هو المعرفة الاجتماعية والثقافية المترابطة والمُسلم بها حول كيفية نقل المعنى المقصود، وفي أي ظروف، وبأية وسيلة. من خلال هذا المسار التعبيري، تتكون الحركة التواصلية من «ما أعنيه» إلى «انظر ماذا أعني». من خلال هذه الآلية، ينشأ شيء مرئي وملموس في العالم الاجتماعي.

(1) في كتابه المهم عن النزاع عبر الثقافات *Disputes and Negotiations*، يُطوّر P. H. Gullivers ما يشير إليه بالنموذج «الدوري» للتفاوض، وهو يتوازى بشكل كبير مع مسار التواصل في الشكل 4.



شكل ٤
مسارات التواصل والنزاع

تأخذنا الخطوة الثانية إلى المسار الإدراكي. يجب الإدراك على السؤال المتعلق بما ننتبه إليه في العالم الخارجي؛ بمعنى آخر، تعتمد آلية الإدراك على المعرفة الاجتماعية المتعلقة بما اعتادت عليه حواسنا وتدربت على الحذر منه أو سماعه أو استشعاره. وفيما يتعلق بالنزاع، يشير هذا المسار مسألة ما ننتبه إليه، والذي بدوره يزودنا بإشارات على وجود شيء غير صحيح في العلاقة. في أمريكا الوسطى، على سبيل

المثال، قد تشير حركة العين البسيطة إلى الإحراج، أو الاحترام، أو عدم الاتفاق. يتضمن المسار الإدراكي ما إذا كنا نولي اهتمامًا لهذه الحركات لملاحظة إشارات لفهم المعنى المقصود. فالإدراك هو جزء «أنا أرى» من العبارة اليومية.

تتضمن الخطوة الثالثة التأويل، والمسار التأويلي هو الآلية التي تعطي المعنى لما جرت ملاحظته. نحتاج هنا إلى الاعتماد على الاقتراحات النظرية حول كيفية بناء المعنى، والتي وُصفت بوضوح في عدة أعمال⁽¹⁾. فوفقًا لهؤلاء المنظرين، يظهر المعنى من خلال المقارنة؛ فيكون لشيء ما معنى عند مقارنته ومقابلته بأشياء أخرى، وهي العملية التي تنجز من خلال تموقع أي موضوع أو حدث أو كلمة في بنك المعرفة الخاص بنا. وبالتالي، تتضمن عملية التأويل فهم شيء ما عن طريق وضعه في علاقة مع أشياء أخرى معروفة بالفعل.

وبالعودة لمثال حركة العين، في البيئة الأسبوعية يُفسَّر النظر إلى أسفل كعلامة للاحترام. لكن في بيئة شمال أمريكا، ربما يقال «انظر إليّ عندما أحدثك» مما يشير إلى أن النظر إلى الأسفل يدل على عدم الاحترام أو عدم الانتباه. فاعتمادًا على أين تُموقع النظر إلى أسفل وبماذا يرتبط، سيظهر معنى مختلف تمامًا. هذه هي الآلية الأساسية التي تعمل بها إعادة التأطير⁽²⁾؛ وهي عملية إعادة تموقع الشيء في مكان آخر وربطه بأشياء مختلفة لإعطاء معنى مختلف.

(1) Schutz 1967; Blumer 1969; Berger and Luckman 1967.

(2) Watzlawick et al. 1978.

سأعطي مثلاً آخر. عندما كان ابني صغيراً، كان يقاوم الذهاب إلى مربية الأطفال. فالذهاب إلى مربية الأطفال بالنسبة له هو بمثابة تركه بدون أب أو أم. وأصبحت هذه المشكلة أكبر لأن كلينا كان لديه عمل وكان يجب أن نتركه لفتراتٍ أطول. تغلبنا على هذه المشكلة عندما اكتشفنا أنه يعتبر ذهاب أخته الأكبر إلى المدرسة أمراً مرغوباً فيه. وعندما أشرنا إلى مربية الأطفال الصباحية بالمعلمة وإلى تجربته هذه بالمدرسة أصبح يذهب بحماس. أما إذا اخطأنا لوهلة وأشرنا لها بمربية الأطفال تصبح لديه ردة فعل مقاومة. كان هذا مثلاً بسيطاً لعملية إعادة التأطير؛ حيث يمكن إلحاق معاني مختلفة لنفس المجموعة من الحقائق والأحداث. فما يخلق المعنى هو بالضبط تحديد تموقع شيء معين في علاقته بأشياء أخرى، مما يشكل إطاراً مرجعياً جديداً. هذا هو المسار التأويلي.

يضع هذا المسار التأويلي ما تم ملاحظته في سياق يعطيه معناه؛ وهو يكمل الحركة من «أنا أرى» إلى «ما تعني». ومع ذلك، نحن قادرون فقط على تموقع شيء ما في بنك المعرفة المتراكم الخاص بنا. لذلك، وكما شرحنا في الأمثلة السابقة، ما أراه له معنى من خلال تموقعي له في معرفتي، ولكنه قد لا يتوافق مع النية الأصلية التي نقلها أشخاص آخرون.

يطرح التسلسل العام في شكل (4) أسئلة مفيدة عن الثقافة والنزاع على عدة مستويات. فمن وجهة نظر الممارسين، ندرك أن كل مسار يتم تحقيقه على أساس المعرفة الاجتماعية المتراكمة ذات الصلة بتجربة الشخص وخلفيته الثقافية، مشددين على تعقيد التواصل بين الثقافات وبناء المعنى الاجتماعي المشترك، وخاصة في أوقات النزاع. ولكن

الأهم، من وجهة نظر هذا الكتاب، هي الأسئلة الأساسية عن معرفة «من» للنزاع الاجتماعي هي الأكثر صلة بتطوير النماذج المناسبة، وكيف يمكن لتلك المعرفة أن تصبح موردًا تدريبيًا واضحًا وصريحًا. في هذا الصدد، يمكننا أن نحدد اختلاف تحليلي مهم بين قاعدة المعرفة الضمنية وقاعدة المعرفة الصريحة وكيفية استخدامها وفهمها في التدريب على حل النزاعات.

تشير المعرفة الاجتماعية الضمنية للنزاع إلى الفهم اليومي المتراكم من خلال التجارب الطبيعية. توفر تجارب الحياة لنا المعرفة المنطقية والفطرية حول كيف يعمل النزاع عمومًا. وبالتحديد، لدينا أيضًا فهم تراكمي عن كيفية عمل النزاع في محيط نشأتنا وكيف يتم التعامل معه في سياقنا الثقافي. ولكن، يأخذ الكثيرون هذه القاعدة المعرفية كأمر مسلم به، وفي الكثير من الأحيان يُنظر إليها على أنها تلك المعرفة التي يعرفها الجميع.

من الناحية الأخرى، تأتي المعرفة والخبرات الصريحة على العكس من فهمنا اليومي، وأشير بهذا إلى الجهد الدولي المُركَّز لزيادة خبرات المرء حول النزاع وكيفية التعامل معه؛ حيث تُبنى المعرفة المتعلقة بالنزاع من خلال الدراسة، والقراءة، والبحث، والتدريب والتجربة المركزة. سأسير لهذه المعرفة بالخبرة، مع العلم أن التخصص والمهنية غالبًا ما يتبعان قاعدة المعرفة هذه. وبالتالي، يعد الأشخاص الذين تتراكم لديهم المعرفة والتجربة المتعلقة بالنزاع خبراء، وهم من يضطلعون بالتدريب. يقسم هذا التمييز التحليلي بين القواعد المعرفية نوعين من المشاركين في الحدث التدريبي إلى نوعين: المدربون والمتدربون.

- | | |
|---|--|
| ١- التفكير المنطقي لفهم النزاع الاجتماعي | ١- معرفة النزاع من خلال الدراسة |
| ٢- التجارب اليومية في نزاعات الحياة | ٢- التجربة المركزة على ممارسات حل النزاع |
| ٣- التجربة الطبيعية للنزاع في المحيط الثقافي | ٣- التخصص في واحدة أو عدة مجالات/ اختصاصات |
| ٤- الممارسات الطبيعية لإدارة النزاع في البيئة | ٤- تعميم نموذج حل النزاع |

شكل (٥)

المعرفة كأساس للتدريب

يلخص شكل (5) صفات المشاركين في كل مجموعة. فالمهم من وجهة النظر التحليلية هو كيفية التعامل مع هذه القواعد المعرفية اجتماعيًا. نادرًا ما يتم البحث عن المعرفة الضمنية أو فهمها كمورد، في حين تُقدَّر المعرفة الصريحة بالنزاع كسلعة اجتماعية. في الواقع، أن المعرفة الصريحة هي ما يمكن تعبئته وإعطائه قيمة نقدية، وهي النقطة المفصلية في تطوير إطار عمل تحليلي لتدريب حل النزاع لأنه يؤسس اثنين من المقترحات الرئيسية.

أولاً، أن القاعدتين المعرفيتين موجودتان في أي تدريب. ثانيًا، يفترض أن أهمية كل قاعدة معرفية ودورها يختلف وفقًا لنموذج التدريب. هذه المقترحات هي أساس لاستكشاف نموذجي التدريب التوجيهي والاستبائي والتميز بينهما والتي سنتطرق لها في الفصول القادمة.

الخاتمة

وضعنا في هذا الفصل إطارًا عمليًا تحليليًا للتدريب على حل النزاع يعتمد على معرفة النزاع الاجتماعي كمفتاح لتطوير نماذج التدخل

في النزاع وأساس للتدريب. اقترحنا أن الآلية الأساسية التي ينشأ من خلالها النزاع ويجري التعامل معه وبنى على أساسها التدريب متجذرة في مسارات العمل والتفسير الناشئة عن المعرفة الاجتماعية والثقافية المتراكمة. من الناحية التحليلية، ميّزنا بين قاعدتين للمعرفة مما يخلق مجموعتين مختلفتين من المشاركين في التدريب. من جانب، حددنا مجتمع المتدربين حيث القاعدة المعرفية عن النزاع ضمنية وناشئة عن الحياة اليومية. ومن الجانب الآخر المدرب أو مجتمع الخبراء والذين يبرز دورهم في مستوى معرفة النزاع الصريح أو الخبرة والمعرفة المتراكمة والتي تتعدى القاعدة الضمنية. من وجهة النظر التحليلية، يُعدّ سؤال كيف يتم تقدير هاتين المعرفتين الاجتماعيتين وتناولهما اجتماعيًا هو سؤال أساسي في التمييز بين مناهج التدريب على حل النزاعات.

تزودنا هذه النظرة الموجزة عن المعرفة الاجتماعية كأساس للتدريب بسلسلة من وجهات النظر والتي سيحاول كل من النموذج التوجيهي والاستنباطي توضيحها. في الفصول القادمة، أتناول تحليليًا العديد من الأسئلة الرئيسة المتعلقة بالتباين في رؤيتنا للمعرفة بالنزاع الاجتماعي وقيمتها. تتضمن هذه الأسئلة: ما هي المعرفة التي تُشكّل أساس التدريب، وكيف يتم تقييمها، وماهي الأدوار التي يلعبها كل من المدربين والمشاركين في التدريب، وماهي المناهج التي تتبعها هذه الأهداف. سأتناول هذه الأسئلة من خلال تحديد وصفي لنماذج التدريب التوجيهية والاستنباطية.

النموذج التوجيهي

«كيف يمكن أن تتجنب وتحل خلافًا عامًا؟»، «كيف تفعلها: دليل إرشادي»، «تطوير مهارات جديدة»، «اجعل النزاع يعمل لصالحك»، «عزز قدرتك للتعامل مع أشخاص صعبين»، «تطوير المهارات اللازمة للاستجابة البناءة للنزاع»... ظهرت كل هذه العناوين في كومة من المطويات حول النزاع والوساطة تأتي إلى مكتبي. غالبًا ما تشير وعود التدريب إلى ما اعتبره شعارًا غير معلن للنموذج التوجيهي: «لدينا بالضبط ما نحتاجه».

أثناء تصفحي إعلانات ومطويات للتدريبات، دائمًا ما يدهشني الرؤية القوية لصنع السلام عمليًا، وإدراك أن الوساطة وحل النزاعات يبحثان عن مكانة مهنية في مجتمع أمريكا الشمالية. فبالنسبة للكثيرين، يُمثّل تحضير المعرفة وتصديرها أحد آليات توفير الاستقرار المالي لهذا المجال الجديد في التدريب. لذلك، تُصوّر أغلب التدريبات على أنها تُقدّم منتجًا. هنا يظهر نمط معين من الأسئلة والوعود حول التدريب في المطويات: ما هذا؟ ماذا يشمل التدريب؟ من يحتاجه؟ ما أهميته؟ يلخص الوصف طريقة تقديم الاستراتيجيات والتقنيات والمهارات،

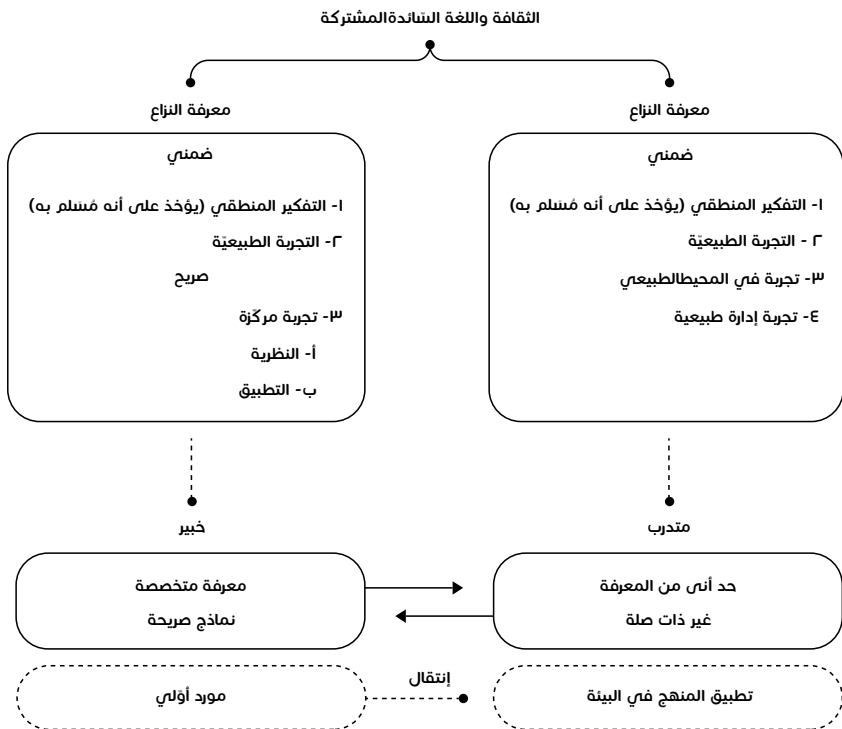
والنماذج والمناهج اللازمة لتلبية هذه الاحتياجات المحددة. فيُنظر إلى التدريب على أنه مناسبة أو حِزْمَة لكيفية التعامل.

إن هدفي في هذا الفصل هو بناء الخصائص الرئيسة للنهج التوجيهي «النقي» للتدريب وتحديدها. وأعني بكلمة نقي تجريد النموذج إلى أساسياته من أجل استحداث نموذج مثالي بغرض التحليل المقارن. سنضع مسألة الثقافة على جنب مؤقتًا، ونفترض بأن الحدث التدريبي يقع في بيئة يتشارك فيها المشاركون والمدربون الثقافة واللغة. يتضمن بناء مثل هذا النموذج وصف جوانب مختلفة للتدريب، مع التركيز على توضيح الافتراضات التي تكمن وراء النهج. يشير الجانب النقي من الوصف إلى أننا سنركز على بعض الجوانب ونترك جوانب أخرى لتسليط الضوء على القضايا الأهم. فعلى سبيل المثال، قد يصف الخبير الاقتصادي خصائص الرأسمالية كنوع من السلوك الاقتصادي. يحاول هذا الوصف تحديد الجوانب الرئيسة، ولكنه لن يتوافق بالضرورة مع أي شخص. وهذا هو ما مسعانا هنا؛ حيث أرغب في توضيح الجوانب الرئيسة لخصائص النهج التوجيهي في التدريب على حل النزاعات، والتي قد لا تتطابق حرفيا مع أي حدث تدريبي معين.

الحدث التدريبي: الأدوار والعناصر

كبدية، دعونا نصف المدرب. بشكل عام، يصف النهج التوجيهي المدرب كخبير؛ ويتمحور التدريب كحدث حول معرفته/ المتخصصة والخبرة في حل النزاعات. وغالبًا ما تُجمع هذه الخبرة وتُقدَّم للمشاركين على هيئة نموذج. ويقترح النموذج استراتيجيات لكيفية حل النزاعات،

ويُقدّم تقنيات لتنفيذها. يُعدّ تعلم هذا النموذج وإتقانه هو الهدف الرئيس للتدريب. حاولت وضع نظرة عامة لهذا النموذج في الشكل (6) موضحًا الافتراضات الرئيسة الكامنة به.



شكل ٦
التوجيه/ الخبرة: نموذج النقل

أول هذه الافتراضات أن النهج التوجيهي، في حالته النقية، يفترض أن خبير التدريب يعرف احتياجات المشاركين. بمعنى آخر، إن السيطرة

الأساسية وتصميم التدريب يكمن عند المدرب. في حالاتٍ عديدة، لا سيما في اقتصاد السوق لدينا، يُقدّم الخبير عدة حزم تدريبية ويختار المشاركون أنفسهم الحزمة التي تلبي احتياجاتهم. وهذا ما قد نشير إليه بمقاربة «قائمة الطعام» للتدريب. في الوساطة، مثلاً، يبدأ الأشخاص بمستوى تمهيدي ولكن قد يستمرون في تلقي تدريب متخصص في قضايا الطلاق أو السياسة العامة أو المجالات المتعلقة بالمنظمات الدولية. ومع ذلك، يقام الحدث التدريبي بجدول أعمال محدد سلفاً ومُصمّم لتلبية الاحتياجات المُحدّدة سلفاً أيضاً. يميل تحديد الاحتياج وجدول الأعمال إلى المدرب في المقام الأول ويستند إلى خبرته.

ثانياً وخلال التدريب، يُفترض أن معرفة المدرب الصريحة والخبرة جديرة بالثقة وذات صلة أكثر من معرفة المشاركين. في المقابل، يُفترض أن تكون معرفة المشاركين، وإلى حدٍ كبير، أقل صلة ومصداقية في سياق التدريب ومحتواه. إذاً تعتبر معرفة الخبراء أساسية بينما معرفة المشاركين ثانوية.

ثالثاً، إن الهدف الرئيس للتدريب هو تعلم النموذج، ويتحقق هذا من خلال النقل الديناميكي والهيكلية؛ حيث يحاول المشاركون تبني المعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ النموذج. من خلال النموذج التوجيهي، يُوفّر المدرب سلسلة من التمارين والعروض التقديمية التي تهدف إلى تعليم المشاركين كيفية فهم المنهج وتنفيذه. لتطبيق النموذج جيداً، على المشاركين أن يضاهاوا الخبير ضمناً ويعملوا بطريقته. بمعنى آخر، يُنظر إلى قابلية النقل إيجابياً، ويُفترض أنها مفيدة، ويتم السعي لتحقيقها كهدفٍ مرغوب.

تُستنسخ هذه الافتراضات والعناصر في المناهج المتبعة في عملية

التدريب. لنأخذ بعين الاعتبار هذا الوصف المرتب زمنياً لتدريب مثالي عن المدخل للوساطة:

1 - يبدأ التدريب بالوصف المعرفي للنموذج المُقدم من خلال القراءات والمحاضرات والأشكال البيانية: «هذا ما نفعله».

2 - يتبع الوصف المعرفي عرض توضيحي مرئي وتشاركي يقوده المدرب، ويُجسّد من خلاله الاستراتيجيات والتقنيات: «نفعله هكذا».

3 - يتدرب المشاركون مع النهج ويتفاعلون معه أو مع أجزاء منه من خلال لعب الأدوار والتمارين الأخرى. في معظم الحالات، يتم تطوير هذه التمارين قبل التدريب لغرض ممارسة جوانب مختلفة من النموذج: «هاك، جرب النموذج بنفسك في هذا الموقف».

4 - يقدم المدرب الملاحظات والتقييم: «هذا هو النموذج، هنا خرجتم عن المسار الصحيح، وهذا ما كنت سأفعله».

5 - يتضمن التدريب الفرصة لطرح الأسئلة. يثير المشاركون تساؤلات «ماذا لو؟» ويُجيب المدربون بـ«عن طريق فعل هذا».

في هذا النهج النقي يعد كل من التطبيق والممارسة عالياً القيمة. تتاح للمشاركين فرصة واسعة لتجربة الأساليب والتقنيات الموصوفة للتعلم والاستفادة منها. يُفهم هذا النهج ويُقدّم على إنه بناء للمهارات. ويكون التركيز على التقنيات الكامنة في النموذج، سواء المفاهيمية أو الاستراتيجية. ويعتبر هذا الاستقراء في النهج والتقنيات والمهارات خطوة تمهيدية أولى نحو التطبيق في الحالات الحقيقية. وفي معظم الحالات، يواصل الأشخاص المهتمون والواعدون عملية التدريب، من خلال العمل مع ممارسين أكثر خبرة وفي مواقف واقعية.

نهج التدريب

ما نراه في النموذج التوجيهي، سواء على المستوى المفاهيمي أم من خلال طريقة التدريس الفعلية، أن الدور الرئيس يقع على عاتق المعرفة التي يمتلكها المدرب باعتبارها المورد الرئيس الذي يجب نقلها إلى المشاركين ومحاكاتها. هنالك تدفق كبير من المدرب إلى المشاركين ولكن قليل جداً في الاتجاه الآخر من حيث تكوين النموذج وتطبيقه. يركز الحدث التدريبي على إتقان المشاركين للنموذج من خلال الفهم المعرفي للاستراتيجيات والتجريب العملي للتقنيات والمهارات.

في هذا النهج النقي، نادراً ما تكون الأسس الثقافية والأيدولوجية للنموذج واضحة؛ رغم أنها هي العناصر التي تنبثق من السياق حيث يتطور النموذج. في هذا النهج التوجيهي، غالباً ما يُنظر إلى الثقافة على إنها مستوى إضافي من التطور والخبرة المضافة إلى مجموعة المعلومات الموجودة سلفاً عند المتدربين. لذلك، فلا يُنظر إلى الثقافة على إنها جزء لا يتجزأ من النموذج المُقدم، بل يُنظر إلى نموذج حل النزاعات وأنماطه وتقنياته على أنه محايد ثقافياً. في هذا النهج التدريبي، نلاحظ تجميع لاتجاهين مختلفين ومهمين: استحسان النقل التقني وتقدير عالي لعالمية التكنولوجيا.

يكمن غرض النهج التوجيهي وفائدته في قدرته على التلخيص والسماح للمشاركين بالتفاعل مع نهج حل النزاعات وفهم الاستراتيجيات والتقنيات المعينة التي يستلزمها وإتقانها. تمثل هذه النماذج للأشخاص الذين يرغبون في توسيع فهمهم عن كيفية عمل النزاع وكيفية التعامل معه

بشكل أفضل، أفكار ومقاربات صلبة. فهناك فرصة متاحة لأفكار جديدة، وتحسين المهارات، والشعور بثقة أكبر بشأن ما يجب فعله عند مواجهة النزاع، والتي تعتبر جميعها خبرة للتمكين.

من ناحية أخرى، تؤسس طريقة التدريب المستندة ضمناً على النقل عدة عناصر أساسية فيما يتعلق بكل من المحتوى والعلاقة بين المدرب والمتدرب. يُحدد المدرب الحاجات ويسمي النموذج ويوفر المحتوى بناءً على معرفته المتخصصة ويشرف على العملية ويقدم التوجيه والتصحيح. أما بالنسبة للمشاركين فالهدف من التعلم هو فهم النموذج وإتقانه. تتحقق منهجية النقل بسهولة أكبر من خلال وحدات تعليمية. وبالتالي، تميل طريقة النموذج التوجيهي إلى حصر حل النزاع في التكنولوجيا - التقنية والمهارات - والتي تُصبح بطبيعة الحال جوانب رئيسية لكل من التدريب والتطبيق اللاحق للنموذج.

وكما سنناقش بتفاصيل أكثر لاحقاً، يخلط النهج التوجيهي العديد من السمات الهامة للمحتوى والنموذج. نادراً ما يميز النموذج التوجيهي بين الوظائف الاجتماعية الأساسية الأوسع لحل النزاع، وخاصة الأشكال المُقدمة لإنجاز هذه الوظائف. ومع ذلك، فمن المهم إدراك أن هذا التمييز هو المحور الأساسي للعمل عبر الثقافات.

تشير الوظيفة الأساسية لحل النزاعات إلى العمليات الاجتماعية الأساسية والعالمية والاحتياجات الإنسانية. نستطيع القول إن هذه المهام قد تشمل عناصر كالتي حددها كاليفر⁽¹⁾؛ مثل، الحاجة إلى فهم

(1) Gulliver 1979.

النزاع وتموقعه، والحاجة لمنصة ملائمة لمناقشة المخاوف، والحاجة إلى المشاركة وأخذ المخاوف بعين الاعتبار. ومع ذلك، يمكن لهذه الأشكال الاتصال بآليات أو تقنيات محددة تطورت لتلبية هذه الاحتياجات والعمليات.

نستطيع القول إنه في خضم النزاع يود الأشخاص أن يفهموا ويُسمع صوتهم. تعد إعادة صياغة الكلام شكلاً من أشكال الاستماع. غير أن هنالك العديد من الأشكال التي يُمكن أن تلبي الاحتياجات الأساسية. فإعادة صياغة الكلام هي آلية استجابة لفظية. في بعض السياقات وكما مررت بهذه التجربة مع بعض السكان الأصليين لأمريكا، فإن الصمت يمثل احتراماً وإنصافاً. وفي بعض البيئات الآسيوية، عليك أن تتخطى الاستماع إلى الملاحظة اليقظة. فإذا كان تركيزك الأساسي على آلية الحديث، ستفوت المعنى الحقيقي.

بناءً على تحليلنا، تمثل المقاربة التوجيهية التي تعمل من خلال نمط النقل، نموذجاً لحل النزاعات يفترض العالمية لكل من الوظيفة الاجتماعية الأساسية والشكل الاجتماعي الأكثر تحديداً الذي تم إنشاؤه لسد الحاجة. وبالتالي يُفترض أن هذه التقنية عالمية، وأنها المادة الأساسية الواجب نقلها خلال التدريب.

الخاتمة

قد يبدو أن هذا الوصف غير الكافي للنهج التوجيهي مبالغاً فيه وغير منصف للمدربين. لم يكن هدفنا هنا وصف أي حدث تدريبي معين بدقة، لكن إنشاء المكونات الأساسية لنموذج قابل للمقارنة تحليلياً.

وقمنا بذلك من خلال تحديد عددٍ من الخصائص المركزية للنموذج في شكله النقي.

تشير النظرة العامة إلى أن النهج التوجيهي بني على أسس عالمية وقابلة للنقل. ويمكن تحقيق النجاح عادةً عن طريق تقديم منهج أو طريقة ما يمكن فهمها عن طريق تعلمها ودراستها لإتقان التقنيات المحددة المعروضة. فالمنهجية هي التي تقدم المدرب كخبير والمتدربين هم أولئك الذين يسعون إلى استقبال المعرفة من المدرب وتعلم النموذج. تُفهم العملية إجمالاً كحدث تدريبي ذو شكل محدد وبرنامج مقترح بشكل أساسي من قبل المدرب لتلبية الاحتياجات المحددة مسبقاً. نوجه اهتمامنا الآن لوصف مماثل للنهج الاستنباطي، قبل أن نتعمق أكثر بتفاصيل عن أوجه القوة والضعف لكل منهما.

النموذج الاستنباطي

ليس لدينا مطويات إعلانية عن النموذج الاستنباطي، ولا العديد من التدريبات المُنَفَّذة فعلياً لتركز عليها تحليلاتنا. ومع ذلك أود فيما يلي أن أصف الخصائص المُميزة لنموذج التدريب الذي يقع على النقيض من النهج التوجيهي. في هذه المرحلة، يتلخص هدفنا في توضيح الجوانب الرئيسية لمقاربة نهج النموذج الاستنباطي النقي للتدريب في الوساطة وحل النزاعات. في الفصول القادمة، سألخص بعض التمارين والتدريبات الناتجة عن الإطار المرجعي للنموذج الاستنباطي.

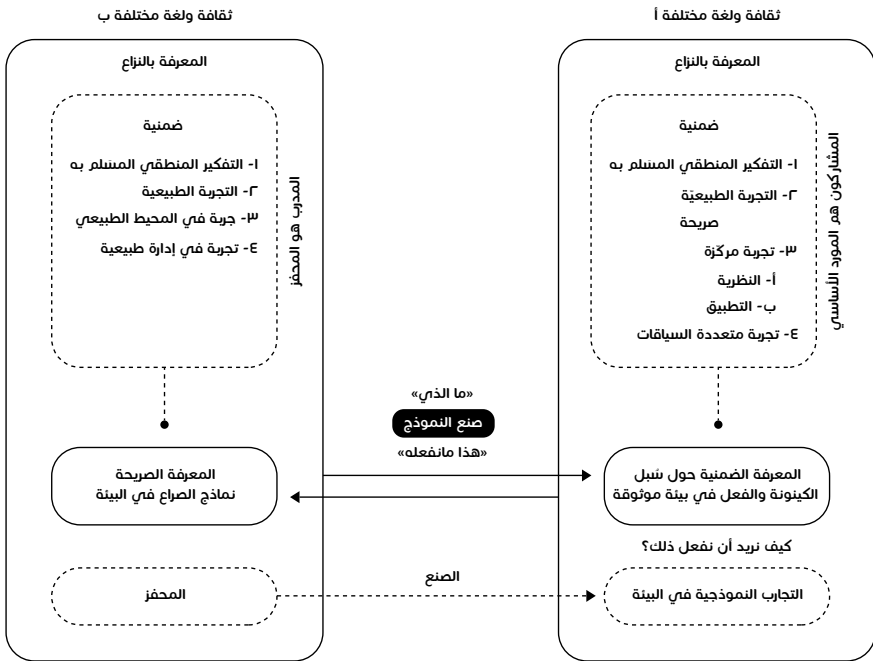
يبدأ النموذج الاستنباطي من نقطة مفتاحية مفادها أن التدريب بمثابة فرصة تهدف في المقام الأول إلى اكتشاف وخلق وتوطيد النماذج التي تنشأ من الموارد الموجودة في بيئة معينة، والاستجابة لاحتياجات هذه البيئة. ويؤكد شعاره - المُستعار من فكرة التكنولوجيا الملائمة - على اكتشاف طرق جديدة لاصطياد السمك في بحيرتنا. فالتركيز هنا لا يقتصر فقط على التمكين كمشاركة في إنشاء النماذج، ولكن أيضاً البحث عن موارد وجذور في السياق الثقافي نفسه.

لأغراض وصفية وتحليلية، دعونا نفترض أن مدرباً ينحدر من سياق

ثقافي ولغوي ما يعمل مع مشاركين ينحدرون من خلفية ثقافية ولغوية أخرى. وكما يوضح الشكل (7)، يسعى وصفنا للنموذج الاستنباطي للوصول لإجابات الأسئلة المتعلقة بأهداف التدريب، وكيفية فهم كل من المدرب والمشاركين لأدوارهم، والعناصر الأساسية المشاركة في عملية التدريب.

أدوار التدريب

تنطوي نقطة الانطلاق للتدريب الاستنباطي على إعادة تصور الأدوار. فمن ناحية، يرى المدرب نفسه بوصفه مُحفِّزاً ومُيسِّراً وليس خبيراً في نموذج معين لتحويل النزاع. لذلك، لا تكمن المساهمة الرئيسة للمدرب - كمحفِّز - في الخبرة التي قد يمتلكها في العملية والمهارة الكامنة في نهج معين لحل النزاع، بل في مهارات التيسير المتمثلة في توفير فرص للاكتشاف والإبداع من خلال عملية تعليمية تتسم بدرجة عالية من التشاركية بطبيعتها. في المقابل، يُنظر إلى المشاركين ومعارفهم كمورد أساسي للتدريب، بغض النظر إن كانوا يرون أنفسهم على هذا النحو أم لا. وأقصد بالمعرفة كمورد، المعرفة الضمنية والثرية للأشخاص عن محيطهم. بما فيها معرفتهم بكيفية نشأة النزاعات وتطورها فيما بينهم، وكيف يحاول الناس التعامل مع هذا النزاع وإدارته. وتشمل أيضاً فهمهم لما تعنيه الأشياء: أي كيف تُبنى اللغة والتصور والتفسير والمعنى حول الأحداث والتفاعلات في سياقهم. ببساطة، إن أساس هذا النهج هو أن المعرفة الأصلية والضمنية بسُبل الكينونة والفعل هي مورد قيّم لإنشاء النماذج المناسبة لحل النزاع ودمجها في بيئة معينة.



شكل ٧
الاستنباطي / التحفيزي: إنشاء النماذج المناسبة

حتى في أنقى صوره، لا يستبعد هذا النهج المقارنة بالنماذج الأخرى ودراساتها. ومع ذلك، تعتبر المناهج الخارجية ثانوية في المراحل المبكرة من التدريب، وينصب التركيز بشكل أساسي على اكتشاف ما يملكه الأشخاص في الواقع، وتحديد معرفتهم الفعلية حول نقاط القوة والضعف في نماذجهم لحل النزاعات. على الرغم من أن معرفة المشاركين موثوق بها، فإن هذه الثقة ليست موجهة نحو تمجيد المعرفة الأصلية في حد ذاتها، بل الثقة بأن المشاركين لديهم القدرة والإبداع

لتحديد النماذج وتسميتها وانتقادها وإعادة إنشائها بما يتوافق مع الاحتياجات التي يواجهونها.

من هذا المنطلق، يتبنى المدرب منظور الجهل على مستويين. أولاً وعلى مستوى عام جداً، تتبلور أهداف التدريب وتشكل على يد المشاركين، ولا تكون محددة مسبقاً من قبل المدرب. يمكن أن تحدث نفس العملية أيضاً في النهج التوجيهي، ولكن بشكل عام، يوحى النموذج التوجيهي بأن التدريب المُعد مسبقاً قد يلائم الاحتياجات. أما التدريب الاستنباطي، فيبدأ بنهج أكثر انفتاحاً لتحديد الاحتياجات في سياقٍ معين، ثم العمل مع المشاركين لتشكيل التدريب الذي يتوافق مع الاحتياجات. يترك هذا النهج الباب مفتوحاً على مصراعيه لفكرة أن المشاركين قد يرغبون في متابعة مساحات أخرى من تحويل النزاع، لا علاقة لها بما يقترحه التدريب. فعلى سبيل المثال، قد يكتشف المشاركون الحاجة للعمل على المواجهة غير العنيفة، أو الوساطة، أو علاج الصدمات أو ثلاثتها معاً.

أما الجانب الثاني من «الجهل» فيتعلق بمستوى أكثر تحديداً من التدريب، ويقترح أن المدرب لا يفترض أن خبرته المتراكمة في سياق ما هي المورد الرئيس للتدريب في سياقٍ آخر. وحتى وإن كان المدرب يمتلك خبرات مهمة وذات صلة في بيئات متعددة، ففي النموذج الاستنباطي، لا يتم تقديمها كنقطة مركزية في عملية التدريب، بل يتم تجنبها للسماح بعملية تشاركية للاكتشاف. فموقف المدرب بالأساس هو «ليس لدي إجابة، ولكن يمكنني العمل معك ومع الآخرين على طريقة تساعدنا على إيجاد الحل».

نهج التدريب

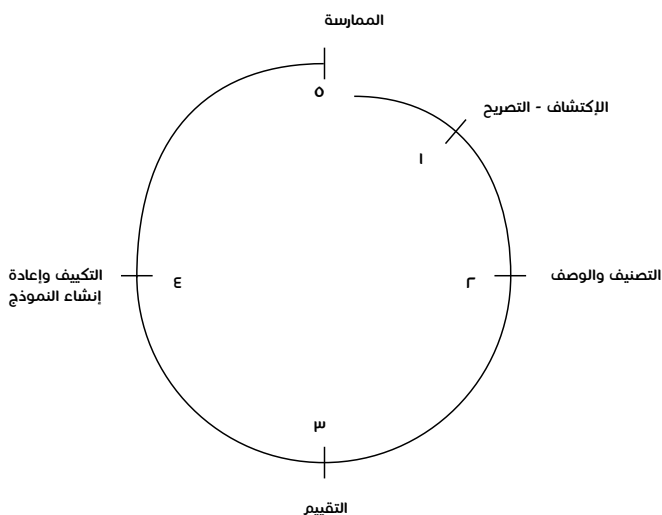
تتحقق الطبيعة الاستنباطية للتدريب من خلال خمسة أنواع مترابطة من الأنشطة على الأقل، يمكن ترتيبها في تسلسل زمني، ولكنها تمثل أيضًا المواقف والأهداف خلال عملية التدريب. لأغراض الوصف، سأجزها هنا كعناصر مميزة ومتسلسلة في عملية التدريب، كما هو موضح في الشكل (8).

الاكتشاف: تستهدف المجموعة الأولى من الأنشطة تفاعل المشاركين مع فهمهم الخاص لكيفية عمل النزاع واستجاباتهم له في محيطهم. وهي تصبح بمثابة حافز للناس للتفكير في المعرفة الضمنية كمورد وللنظر للمعرفة الضمنية كمصدر ينطوي على الاكتشاف والوصف. تطرح هذه الأنشطة أسئلة مثل، «ماذا نفعل؟» و«كيف نفعله؟»، وهي مختلفة عن أسئلة النهج التوجيهي الذي يبدأ بـ«هذا هو...» و«هذه هي الطريقة...».

على سبيل المثال، بدلاً من تحضير لعب الأدوار للتدريب سلفاً، يذهب النهج الاستنباطي أنه من الممكن دعوة المشاركين في مجموعات صغيرة لمناقشة مواقف من الحياة الحقيقية متعلقة بهم، واستخدام وصفهم للحالات كموارد أولية للمناقشة وتطوير لعب الأدوار في سياق التدريب. يركز هذا التحول البسيط على عملية استكشاف لمواقعهم، ويدعوهم إلى التفكير في كيفية وصف مواقف من الحياة، وغالبًا ما يخلق إحساسًا بالانتماء إلى المجتمع؛ حيث يتعرفون على أنماط معينة وواقع مشترك.

التسمية والتصنيف: خلال عملية التدريب، يُبذل جهد شديد لتعزيز مستوى الابتكار والإبداع بما يسمح للمشاركين بالتعبير والاشتراك في المقاربات والنماذج التي تنبثق من فهمهم الضمني. فالانتقال من المعرفة الضمنية إلى المعرفة الصريحة هي الاكتشاف. ومن أجل استدامة أداة

اجتماعية بناءً وتصريحها (تحويلها من الضمني إلى الصريح) فلا بد من التسمية. وجدير بالملاحظة أنه على خلاف المنهج التوجيهي، فإن النموذج الاستنباطي لا يُسمي الأدوات والأفعال، ولكنه يُشجّع المشاركين على تسمية مفاهيمهم الخاصة وتعريفها. بالطبع هذه ليست فكرة جديدة. ففي خضم أحدث الابتكارات في مجال حل النزاعات، يكتشف الناس عمليات وتقنيات ونماذج جديدة. ثم تُمرّر هذه الابتكارات كتقنيات ولكن بعد تنحية عملية الاكتشاف والتسمية. ربما الجديد في النموذج الاستنباطي هو المبدأ التوجيهي بأن الاكتشاف والتسمية شرعيان وممكنان وضروريان كعمليات للتدريب، وهي العمليات المتجذرة في معرفة الأشخاص والمعتمدة عليها، والتي تعزز الإبداع والابتكار.



شكل ٨
الخطوات الأساسية للنموذج الاستنباطي

كخطوة في عملية التدريب، يُمثل هذا المُكون الفرصة لتحديد أنواع الأنشطة وتصنيفها، وكذا المقاربات والأدوار التي تعد نموذجية لكيفية معالجة النزاعات في بيئاتها. يعد الجهد في هذه الحالة وصفي بطبيعته، بما يسمح بعملية تسمية وتصنيف ما هو عليه وليس ما ينفع أو ما هو مناسب أو مرغوب فيه.

التقييم: يتضمن المُكوّن الثالث عنصر التقييم السياقي. توجه الدعوة للمشاركين ليس فقط لإعادة اكتشاف ما هو موجود في محيطهم ووصفه، ولكن أيضاً لتقييم ما هو مفيد. يعني التقييم السياقي ببساطة أن المشاركين في بيئة معينة يُقيّمون تصرفاتهم وسلوكهم وفقاً لمعايير هذه البيئة وقيمها، بدلاً من الحكم على مقارباتهم وفقاً لمعايير خارجية. بمعنى آخر، يُمنَح المشاركون فرصة لاستكشاف أسئلة مثل «ما هو المفيد والجيد الذي نقوم به؟» و«ما الذي يعيقنا؟» و«إلام نفتقر؟» و«ما الذي يجب تغييره؟».

التكيف/ إعادة الإنشاء: تتضمن هذه الخطوة المهمة تكيف وإعادة إنشاء ما هو قائم إلى ما يقترحه المشاركون كنموذج تشغيل مرغوب أو ملائم أكثر. قد يبحث المرء هنا عن طرق جديدة للتعامل مع النزاع، وتكيف المقاربات القديمة في سياقٍ جديد ومتطور، والبناء على نقاط القوة، وتغيير الجوانب الضعيفة. وقد تتضمن هذه الخطوة المقارنة والمقابلة مع مناهج أخرى من بيئات خارجية، وتجربة طرق جديدة للتعامل مع النزاعات. ما يبدأ في الظهور بعدها هو نموذجهم الخاص ومقترحهم للتطبيق.

التطبيق العملي: وأخيراً تتضمن عملية التدريب نشاطات وفرص

لتجارب الأفكار والمناهج والنماذج التي تظهر وتنقيتها. وعلى الرغم من أنه قد يحدث في بداية الأمر من خلال تطبيق المحاكاة، إلا أن ممارسة النموذج في الحياة الحقيقية له أهمية قصوى حيث تتضمن أيضًا دورة التفكير والعمل. يرى فريري أن الطبيعة البشرية لم «تبنى على الصمت، ولكن بكلمة، بالعمل، والتفكير في العمل»⁽¹⁾؛ حيث يشير إلى الدورة التي تشجع تطوير التعلم على أساس الاكتشاف والتسمية والتطبيق، ثم إعادة الاكتشاف وإعادة التسمية وإعادة التطبيق.

يأتي مفتاح نموذج التطبيق والتطوير في جوهره من اختبار تجربته في ظروف الحياة الحقيقية، ثم العودة مع الخبرة إلى عملية الوصف والتقييم. تأخذ هذه العملية للدورة التدريبية دورة كاملة، ولكنها تترك المشاركين في مكان مختلف عن الذي بدأوا منه.

تسعى أهداف العملية الاستنباطية لمستويات مختلفة عن مجرد إتقان التقنية، ولكنها قد تستهدفه أو ربما تتجاوزه. ويؤكد هذا النهج على أن التدريب، مثل ممارسة حل النزاعات والوساطة، قائم على المشاركة والحركة الدائرية. وتتمثل أهدافه الأساسية في التمكين من خلال الوعي الذاتي والسياقي، وإنشاء نماذج مناسبة لحل النزاع. يُفهم التمكين في عملية التدريب على أنه التحقق من قوة الموارد وإمكانياتها داخل السياق وليس خارجه، والبناء عليها. وبناءً على ذلك، يعتمد التدريب على تصميم تشاركي لإنشاء نماذج ملائمة لتحويل النزاع.

تعتمد المنهجية بشكل كبير على نهج طرح الإشكاليات. ويُفهم

(1) Freire 1970.

تصميم التدريب على إنه حافز؛ وأشير هنا إلى الأنشطة والمساهمات التي تهدف إلى خلق نقطة تلاقي بين المشاركين ومعرفتهم عن النزاع في بيئتهم. تستخدم الموارد في السياق الطبيعي؛ مثل اللغة اليومية والأمثال والأوضاع والمشكلات الحالية، كنافذة ومواد طبيعية لتحفيز المعرفة. لا تستخدم لعبة تقمص الأدوار على سبيل المثال في المقام الأول كأداة لإتقان تقنية أو عملية ما، ولكن لاكتشاف النهج الناشئ من المشاركين بصورة طبيعية لطريقة التفكير في المواقف والاستجابة لها. دور المدرب، إذاً، هو المساعدة في تيسير هذا التلاقي وما ينشأ عنه من ابتكار مستمر.

الخاتمة

باختصار، كان هدفنا تلخيص العناصر والمميزات الرئيسة لنهج التدريب الاستنباطي. تقترح هذه النظرة العامة أن النهج لا يعتمد على نقل المعرفة من المدرب إلى المشاركين، ولكن على بناء نماذج من التفاعلات بين المشاركين أنفسهم ومع المدرب. بدلاً عن الاعتماد على المدرب كخبير، يعمل النهج العام الشامل للتدريب على تيسير التلاقي الذي يساعد فيه القادة المشاركين على خلق بيئة تعلمهم الخاصة بهم وتطوير نماذج للتعامل مع النزاع. وبالتالي، فإن أساس النهج الاستنباطي الخالص لا يكمن في سلسلة من التقنيات التي يجب على المتدرب إتقانها، بل في تحول العلاقة بين المشاركين والمدرب بما يعيد تعريف الخبرة بوصفها متضمنة في البيئة وليست في المدرب، وإعادة تعريف القوة على إنها المشاركة في الاكتشاف والتسمية بدلاً عن مجرد نقل المعرفة.

بشكل أساسي، يُبنى النهج الاستنباطي على المعرفة من البيئة. لذلك،
وخلافاً للنهج التوجيهي، لا يمكن تنحية الثقافة جانباً. ويُنظر الثقافة،
أي المعرفة الطبيعية والمسلم بها في بيئة معينة، على أنها أساس وبدور
خلق النموذج وتطويره. تقودنا هذه الخاتمة إلى مقارنة أكثر تفصيلاً بين
النموذج التوجيهي والاستنباطي.

التوجيهي والاستنباطي

التوتر الحرج

لو تعلمت شيئاً واحد طوال سنوات العمل عبر الثقافات المختلفة للغاية، فهو الاحترام لكل من أهمية الثقافة وتعقيدها. أوضحت في الفصلين السابقين الخصائص الرئيسة لنهجين مختلفين من التدريب. ففي عملي عبر الثقافات، واجهت عملية بطيئة وأحياناً مؤلمة للوعي الذاتي فيما يتعلق بسيادة النموذج التوجيهي على أسلوب التدرّبي. فلم يكن التحدي الذي يواجهني هو فقط معرفة متى وأين يكون هذا النهج مفيداً ومتى يكون غير ملائم، ولكن أيضاً العمل على تحويل الاتجاه نحو النموذج الاستنباطي وتوسيع خبرتي التدريبية. أشير لهذه الحركة بوصفها تطوير نهج ذي توجه استنباطي للتدريب؛ حيث أدرك التوتر الحرج الذي يكمن بين الثقة بالنفس والخبرة التي اكتسبتها في التعامل مع النزاع في محيطي من ناحية، والهدف الأسمى المتمثل في تمكين الآخرين وتطوير نماذج ملائمة لحل النزاعات في سياق ثقافي آخر.

الهدف من هذا الفصل هو تقديم مقارنة بين النموذج التوجيهي والاستنباطي. خلال بناء هذه النماذج، اقترحت أنها تُمثل تصنيفاً على

طرفي النقيض وليس وصفا دقيقا لممارسات التدريب الفعلية. في الحياة الواقعية، لأي تدريب حتمًا بعض العناصر من كليهما. مع ذلك، فإن مقارنة النماذج تساعدنا على تحديد عدد من الجوانب الرئيسية حول كيفية تعاملنا مع كلٍّ من التدريب والقضية المعقدة للثقافة.

مقارنة النماذج

هنالك العديد من المساحات التي تظهر فيها بوضوح الاختلافات بين النموذجين، وكل واحدة تستحق الشرح المفصل؛ بيد أن هدفنا هنا هو تقديم ملخص، وتبسيط الضوء على الفوارق الرئيسية، كما هو موضح في الشكل (9).

في النموذج التوجيهي، يتم التدريب على أساس النقل؛ نقل النهج والتقنية والاستراتيجية التي يتقنها المدرب للمشاركين. ويتمحور الحدث التدريبي نفسه حول تعليم النموذج المحدد لحل النزاع. من الناحية الأخرى، يتخذ النهج الاستنباطي من التدريب فرصة لتلاقي المشاركين في بيئة معينة لاكتشاف وإنشاء نماذج لحل النزاعات في سياق محيطهم. تصنع هذه الاختلافات الأساسية في كيفية فهم التدريب ومنهجياته عددًا من السمات المختلفة في النموذجين.

يكمُن الإطار العام للنهج التوجيهي في الكيفية، بمعنى آخر، تقديم وصفات واقتراحات عن كيفية تناول النزاع وإدارته. أما إطار النهج الاستنباطي فمبني على ما يجب فعله، وتوفير عملية تتيح للأشخاص مشاركة ما يعرفونه والبناء على هذه المعرفة.

التدريب كتنقل	التدريب كاستبساطي
المصدر: نموذج المدرب ومعرفته	المصدر: المعرفة في محيطها
التدريب القائم على المحتوى: إتقان	التدريب القائم على العملية: المشاركة في خلق
النهج والتقنية	النموذج
التمكين عبر تعلم طرق واستراتيجيات	التمكين عبر التحقق من السياق والتأسيس
جديدة لمواجهة النزاع	عليه
المدرب كخبير ونموذج وميسر	المدرب كمحفز وميسر
الثقافة كتقنية	الثقافة كأساس وكبذرة رئيسية

شكل ٩

التوجيهي / الاستبساطي: ملخص مقارنة

لذلك، ففي النموذج الاستبساطي، يعد المشاركون والمعرفة التي يجلبونها عن النزاع في بيئاتهم موارد مهمة جدًا في التدريب. أما النموذج التوجيهي، فيؤكد على مركزية نموذج المدرب ومعرفته. وفي هذه الحالة، يكون التدريب موجهًا نحو المحتوى بهدف واضح وهو إتقان المشاركين للمنهج والتقنية. في لعب المدرب دور الخبير، مقدمًا نموذجًا عن كيفية عمل التقنية وتيسير التدريب. يعتمد النموذج الاستبساطي على العملية ذاتها، ويقدم فرصة للأشخاص للمشاركة في اكتشاف النموذج وصنعه. والمدرب هنا يؤدي دور المحفز والميسر.

يمكن لكلا النموذجين خلق تعليم حركي لتمكين الأشخاص، ولكنهم يقومون بذلك من أساس مختلف. فالنموذج التوجيهي يُمكن المشاركين بقدر ما يتعلمون ويتقنون طرقًا واستراتيجيات جديدة لمواجهة النزاع والتعامل معه؛ أما النموذج الاستبساطي فيسعى إلى التمكين عبر التحقق من الموارد الموجودة في البيئة والتأسيس عليها.

التدريب والثقافة

لغرض المناقشة الأوسع في هذا الكتاب من المهم التوقف عند وجهات النظر التي تجسدها هذه النماذج فيما يتعلق بدور الثقافة وموقعها. باختصار، ينظر النموذج التوجيهي إلى الثقافة كتقنية، بينما ينظر لها النموذج الاستنباطي كأساس وبذرة رئيسة. يستحق كلا المنظورين المزيد من الاستكشاف.

هنالك مستويان ينظر فيهما النهج التوجيهي إلى الثقافة على إنها تقنية. في المستوى الأول، يفترض المنظور التوجيهي قدرًا معينًا من العالمية؛ فهو مؤسس على النقل: حيث تظهر المعرفة والخبرة وتُطبق في سياق ثقافي معين ويمكن نقلها إلى سياق آخر. لا تُسلم فرضية العالمية بأن مثل هذا النقل يمكن أن يطبق بنجاح عبر الحدود الثقافية والطبقية والسياقية فقط، ولكن تتعدى ذلك لتشير إلى أن التقنيات محايدة ثقافيًا. يصبح المشاركون الذي يتعلمون المكونات والتقنيات الأساسية التي ينطوي عليها النموذج قادرون على تكيفها وفقًا لسياقهم واحتياجاتهم الثقافية. على المستوى الثاني، يرى النموذج التوجيهي الثقافة على إنها مساحة للتدريب المتقدم، ويتلقى الممارسون المدربون على النموذج الأساسي مستوى متقدمًا لمهارات التدريب المتعلقة بالثقافة. وغالبًا ما يتقلص التدريب إلى وصفات قصيرة: كيفية إدراك الاختلافات الثقافية، كيفية العمل مع مجموعة عرقية معينة، وكيف تتفاوض بفعالية عبر الثقافات⁽¹⁾.

في هذه المناهج، تُفهم الثقافة بشكل أساسي على إنها مجال خاص بالتقنيات، وهو الافتراض الذي يؤدي إلى القليل فقط من الأحكام

(1) لنظرة عامة عن هذه المقاربات التدريبية، انظر لقاء ديان ليرتش وجينيفر سبريل في Con-ciliation Quarterly, 9, no. 1 (Winter 1990).

لعاملين رئيسيين: أولاً، يمكن لهذا النقل أن يهملش - وبسهولة - الموارد المتاحة في سياقٍ معين عن طريق تبني الموارد القادمة من خارج البيئة؛ وثانياً، يؤخذ افتراض أن النموذج القادم محايد ثقافياً وقابل للتطبيق عبر السياقات بحذافيره. ولكن في الواقع، فإن النموذج الوافد مترسخ في ثقافة ما، وإن كان نادراً ما يتم الاعتراف بذلك.

فعلى سبيل المثال، إذا استخدمت النهج التوجيهي لأَعْلَم شخصاً من الهندوراس كيفية عمل الوساطة في حيّ السكاني بناءً على خبرتي في فرجينيا، فإن نموذجي سيتضمن افتراضيات ثقافية ضمنية شائعة في سياق فرجينيا، مما يؤثر على رؤية المشاركين لدور الطرف الثالث والمتنازعين، وسرعة التواصل وأهدافه وأسلوبه، وهدف طريقة حل النزاع على سبيل المثال. من المرجح أيضاً أن يكون لدي افتراضات ثقافية ملموسة أكثر فيما يتعلق بتقنيات محددة لحل النزاعات، وهي أمور أساسية لتنفيذ النموذج الذي استخدمناه في فرجينيا. فعلى سبيل المثال، يُتوقع من الطرف الثالث أن يكونوا صناع قرار مستقلين، بحيث يمكنهم التحدث بصراحة ومباشرة عن مشاكلهم والتفاوض بشأن اتفاق في «جلسة» مدتها ساعتين، في مكثبي.

على الرغم من الميول الأساسية نحو تنمية المهارات التقنية في معظم التدريبات، فإن العديد من التقنيات والاقتراحات تتمحور حول اللغة وأنماط التواصل الشائعة في بيئة فرجينيا مثلاً. ففي النهج التوجيهي الخالص، غالباً ما تُستخدم لعبة أدوار طُورت حول الحالات النموذجية من فرجينيا، والتي تكون مفيدة لتسليط الضوء على الجوانب العملية وممارسة النموذج. وكل واحدة من جوانب التدريب تنطوي على

الافتراضات الثقافية الضمنية، والتي غالبًا ما تكون مناسبة ومفيدة لسياق اجتماعي ولغوي معين، ولكنها غريبة ويمكن أن تؤدي إلى نتائج عكسية مع سياقات أخرى.

باختصار، يقترح النموذج التوجيهي عالمية التقنية. ويتحقق النقل إلى سياقات ثقافية مختلفة من خلال التعديلات النموذجية أو التقليل إلى الحد الأدنى من الأهمية النسبية للحدود الثقافية في النموذج المقترح المراد نقله.

من ناحية أخرى، لا يرى النموذج الاستنباطي الثقافة على إنها عنصر يجب إضافته كمستوى آخر للتقنية، أو باعتباره تحدي مركب يجب أن تتكيف معه التقنيات. يُشكّل السياق الثقافي والمعرفة حول النزاع في بيئة معينة أساس تطوير النموذج. ويُنظر إلى المعارف الطبيعية للمشاركين، طريقة وجودهم وأعمالهم وموقعهم الحالي وتراثهم الماضي ولغتهم، على أنها بذور إنشاء التدريب وبناء النموذج. ويعد التحقق من هذه العناصر الثقافية كمورد الهدف الأساسي للمسعى التدريبي.

ولكن، قد يفقد النهج الاستنباطي المتبع في شكله الخالص العديد من نقاط الاتصال والتحفيز المهمة عبر الثقافات. إذا قيدنا الاتصال الخارجي والتبادل، فإن عملية التدريب تقلل من التعلم وتحد التعليم إلى مجال ضيق للاستكشاف. ففي النهاية، يهتم الناس بحضور الدورات التدريبية على وجه التحديد لأنهم يريدون تجاوز الممارسات الحالية. تعد عمليات تبادل الخبرات وتبادل الثقافات من بين أغنى الطرق وأكثرها فائدة التي يتعلمها الناس ويتوسعون فيها. إن أساس الحرص على التمكين هو الاهتمام بتوفير مساحة للمشاركين للتعبير عن رأيهم

والقدرة على التقييم واتخاذ القرار، وهو المتجذر في فهم أنفسهم ومحيطهم الخاص.

الخاتمة

اقترحت هذه النظرة المقارنة للجوانب الرئيسة للنهجين التوجيهي والاستنباطي في تدريب حل النزاع. فكلًا النموذجين لهما جوانب ضعف وقوة. يعتمد النهج التوجيهي على تدريس نموذج نشأ من خبرة ومعرفة كبيرة للمدرب من الحياة الحقيقية. وأثبت النموذج أنه فعال ومفيد في بيئة معينة، وربما في بيئات متعددة. توفر هذه التقنيات أفكارًا ومهارات ملموسة، وتدفع المشاركين نحو التطبيق وغالبًا بإحساس قوي بالإنجاز والتمكين. يمكن للنهج التوجيهي أن يكون موجزًا، وقد يستغرق وقتًا قليلًا نسبيًا لتمريره للمشاركين وتحضيرهم لتطبيقه.

على الجانب السلبي وكما هو موضح أعلاه، فإن افتراضات الثقافة العالمية التي تحيط بالنهج التوجيهي لا تفلح دائمًا. في الواقع، ما قد يصبح عالميًا هو التجانس بين الأشخاص ليتناسب مع النهج. فالنهج التوجيهي يرسل رسالة خفية مفادها بأن الطرائق التي يستعملها المدرب هي الأفضل دائمًا، وإن موارد التمكين توجد خارج البيئة، وإن الحل المثمر للنزاع - كباقي مناهج التطوير - يكمن في محاكاة أولئك الذين حققوا المزيد من «التقدم». يصبح هذا الاهتمام أهم عندما ينشأ المدرب ونموذجه من ثقافة سائدة - من البيض، والعرق الأنجلوساكسوني والطبقة الوسطى والدوائر الأكاديمية، والحضرية، والغربية، والحداثية، والصناعية - ولكن يتم تطبيقها في بيئة غير سائدة.

تكمُن قوة النهج الاستنباطي في اجتهاده لاحترام السياق الثقافي وبنائه، وتعزيز التصميم التشاركي، وبناء النماذج المناسبة للبيئة. وتركز على التصميم التشاركي، والاكتشاف معاً، وتسمية نماذج حل النزاع عند ظهورها. يدرك هذا النهج دوره على أساس إطار زمني طويل، ويرى استخدام الثقافة كمورد بدلاً من نقل التقنية على المدى القصير أو تكييف النماذج لبيئة ثقافية ما.

وفي حالته الخالصة، يستغرق النهج الاستنباطي وقتاً ويتطلب التزاماً كبيراً؛ حيث لا يمكن قياس النتائج بسهولة، وغالباً ما تكون عملية الإبداع صعبة. لا يوفر النهج الاستنباطي الصيغ أو الإجابات، ويمكن للغموض المحيط بالاكتشاف ثم الانتقال إلى مرحلة التطبيق أن ينتج عنه إحساس بالإحباط ونفاذ الصبر. فضلاً عن ذلك، إذا تم الإبقاء عليه بشكله الخالص، قد يقلل - وبشكل كبير - من المقارنة والتناقض مع البيئة الأخرى والتي تحرم المشاركين من فرص التعلم والنمو المهمة.

على الرغم من أننا شرعنا في وصف نوعين مثاليين من التدريب، إلا أنني أعتقد أن المسار الرئيس للتدريب على حل النزاعات، ولاسيما الوساطة، هو أقرب إلى آفاق النهج التوجيهي من الاستنباطي، حتى وإن كانت أحداث التدريب تقع في بيئة متنوعة ثقافياً واقتصادياً ولغوياً.

يوفر لنا هذا الإطار المقارن بعض العناصر المفيدة لنقد ممارسات التدريب الحالية على حل النزاعات من حيث صلتها بمسألة الثقافة. ومع ذلك، فهو ليس غرضنا الحصري هنا. بالأحرى، اعترزم استخدام الجهد الإبداعي المتأصل في الإطار لتوفير أداة لاستكشاف إمكانات النهج الاستنباطي، وكيف له أن يغير من تفكيرنا حول علاقات التدريب

والتدخل. يقترح الانتقال نحو النموذج الاستنباطي التفكير النقدي حول ما نحن بصدد الابتعاد عنه؛ في هذه الحالة التدريب المبني على نقل المعلومات في بيئة متعددة الثقافة.

وبالعودة إلى إطار عمل بناء السلام المُوضح في الفصل الثاني، أعتقد أنه يدعونا إلى التفكير النقدي ليس فقط فيما يتعلق بمحتوى ما ندرسه، ولكن أيضًا الطريقة التي نستخدمها للتدريس. بدأ مجال حل النزاعات في التمتع بشعبية متزايدة في السنوات الأخيرة، وتبوأ مكانة احترافية في أمريكا الشمالية؛ لذا، فنحن بحاجة إلى طرح السؤال فيما إذا كان التدريب يُستخدم في المقام الأول كمسألة للتوسع المهني والتقني، أو إنه مستخدم على حساب مشروع تعزيز الحركة من أجل التمكين الاجتماعي والتحول. على الرغم من أنهما ليسا بالضرورة متناقضين، إلا أنني أعتقد أنه مع ظهور الفرص في بيئات ثقافية أخرى، افترضنا بسهولة أن نهجنا في حل النزاعات قابل للتحويل وأنها بهذا قد وضعنا كل البيض في سلة تطوير وإتقان نقل المعرفة لحل النزاعات وتقنياتها.

موقفي الذاتي هو أن معظم التدريبات المقدمة في بيئات ثقافية متنوعة ستستفيد من مزج النهجين. فمن ناحية، إن الخبرة المتراكمة والمعرفة حول أساليب النزاع وتحولها - وهي المعرفة التي تقع في أساس النهج التوجيهي - لا تُقدر بثمن في العمل مع الآخرين. فبلا شك يتعلم الأشخاص من خلال تجربتهم لمناهج جديدة، ويمكنهم في كثير من الأحيان من التفكير بشكل أوضح والبناء على نماذجهم من خلال عملية المقارنة والتناقض. وفي الواقع، فإن النمط الذي تم تمييزه في التاريخ الاجتماعي هو الذي يؤدي فيه اجتماع الثقافات وتفاعلها إلى

التغيير والنمو. ومع ذلك، فعندما يُقدّم نهج معين للتعامل مع النزاع كنموذج، ولا يتم بذل جهد للتأسيس على السياق والموارد الثقافية في بيئة ما، فإن قوة الخبرة ذاتها تصبح نقطة الضعف الرئيسية، وتهيمن عليها رؤية ضيقة لدرجة الغطرسة. من ناحيةٍ أخرى، فإن احترام الأشخاص وخبرتهم وتشجيعهم على البحث عن أجوبة داخل أنفسهم وفي سياقهم - وهو جوهر النهج الاستنباطي - تعد جوانب مهمة لبناء النماذج المناسبة والاستدامة على المدى الطويل. ولكن إذا كان النهج الاستنباطي يتبنى موقف يسعى فقط للتكيف ولا يشجع المقارنة ولا يشارك المعرفة الكاملة لمناهج الآخرين وأفكارهم، فقد يكون محبطاً وضيقاً في الاتجاه المعاكس، وذلك من خلال إبقاء الأشخاص بعيداً عن المعرفة.

أوضحت تجربتي حاجتي إلى توسيع معرفتي وقدراتي في الجانب الاستنباطي. ومن نواحٍ كثيرة، قد لا يتطلب المفتاح للتحرك باتجاه النموذج الاستنباطي تغيير محتوى التدريب بقدر تغيير العلاقة بين المدرب والمشاركين. فهو يدعونا إلى الابتعاد عن بقايا الإمبريالية المترسخة في الإطار التوجيهي - الخفية في كثير من الأحيان - وبأخذنا نحو علاقة التمكين الاجتماعي والثقافي القائم على التبادل والاحترام. هذه الحركة التحويلية ليست بالضرورة سهلة ولا واضحة؛ فهي تشبه إلى حدٍ ما تصوير غاندي لللاعنف كقصة للتجارب مع الحقيقة.

لقد قدمت وصفا تحليلياً وأحياناً تجريبياً لهذه النماذج. وفي القسم الأخير من هذا الكتاب، سأشارك بعض من تجربتي مع النموذج الاستنباطي، والذي سيظهر من خلال القصص والأمثلة الملموسة من رحلتي البطيئة لتوسيع مخزون القدرات التدريبية.

الجزء الثالث

تجارب في التدريب الاستنباطي

اللغة والمجاز كموارد طبيعية في تدريبات النزاع

لقد حددنا حتى الآن إطارًا نظريًا لتحليل مناهج التدريب على حل النزاع. ننتقل الآن إلى أمثلة عملية وملموسة عن النهج الاستنباطي للتدريب. سأستخدم أمثلة أتت بشكل أساسي من تجارب تدريب مختلفة سواء في ورش عمل أو ندوات. معظم هذه التدريبات كانت قصيرة المدى، بالإضافة إلى مشروع واحد - على الأقل - طويل المدى، حيث كان لديّ الفرصة للعمل مع مجموعة على مدار سنة كاملة، نجتمع فيها مرتين أسبوعياً. أستخدم الإطار العملي الاستنباطي هنا من خلال تحديد الاحتياجات، وتطوير المشروعات التعليمية ومشروعات العمل، وتطبيق نماذج تدخل ملموسة. أقيمت هذه الفعاليات في بونتارياس بكوستاريكا، تحت رعاية وزارة العدل وجامعة السلام. وُجِّعت تجارب ومشروعات تلك السنة في ملف كتبه المشاركون عن تاريخ المشروع التدريبي، وهو متوفر في وزارة التعليم في كوستاريكا⁽¹⁾. في هذا القسم، ألقى الضوء في المقام الأول على المساعي التي قمت بها للاستفادة من المعرفة الثقافية كمورد لبناء نماذج مناسبة لحل النزاع في سياق ورشة العمل. يركز هذا الفصل على اللغة والمجاز كموارد طبيعية.

(1) Kavanaugh 1989.

صور النزاع ومرادفاته

يتمحور الجزء الأول في أغلب ندوات الوساطة وحل النزاع حول مناقشة ما هو النزاع وكيفية عمله. وفي كثير من الأحيان يوضع تعريف للنزاع. وبناءً على خبرتي، دائماً ما سيطلب أحد المشاركين تعريفاً إذا لم يتم توفيره في البداية. من بين التعريفات العديدة، لدى أغلب المدربين تعريف مفضل يحدد أنماطاً وديناميات رئيسة تُميز النزاع. ونادراً ما نلاحظ ميل الأكاديميين والعاملين في المجال إلى استخدام مصطلح «النزاع» كتعبير طنان؛ حيث يعد مصطلحاً غامضاً وعاماً. في الواقع، نادراً ما يستخدم هذا المصطلح في اللغة اليومية، على الرغم من وجود المئات من الطرق لاستخدامه. أصبحت أكثر وعياً بهذا الموضوع عندما عبرت الحدود الثقافية واللغوية. فجأة، لم تعد الطرق الشائعة للتعبير عن النزاع شائعة أو معروفة لي. في الواقع، أصبحت جديدة ومفاجئة أحياناً، وفي أحيانٍ أخرى كانت متجاوزة لقدرتي على الفهم.

أتذكر محادثة مهمة ذات ليلة في بونتارياس مع إحدى المشاركات في ورشة عمل حول مشكلة في الحي. فقد كانوا في ⁽¹⁾clavo حقيقي، أي مسمار بحسب شرحها. وبعد أن استطردت في كلامها، قلت لها إنني لاحظت أن الأشخاص في بونتارياس لا يستخدمون عادةً كلمة نزاع لوصف مثل هذه المواقف. أجابت «آه لا، فنحن ليس لدينا أي نزاع هنا. النزاع هو ما يوجد في نيكاراغوا. أما في بونتاريناس لدينا فقط pleitos, lios, enredos (شجار وفوضى وتشابك)». ما كانت تعنيه بالتحديد هو أن مصطلح نزاع

(1) لفظ إسباني يعني مسمار، ويستخدم أحياناً بمعنى مشكلة [المُراجَعان].

يشير إلى الحروب، التي كانت قائمة في ذلك الوقت في نيكاراغوا، وليس في كوستاريكا. ما فعلته هذه السيدة هو «دق المسمار على الرأس»⁽¹⁾ إن جاز التعبير. في الواقع، هناك مخزون كامل من المصطلحات والعبارات لوصف أوجه النزاع المتعددة، ثروة من المصطلحات المعروفة لهم وليس لي. دفعني فضولي بهذه اللغة وقناعتي بأنها تمثل موارد غير مكتشفة إلى الشروع في جمع كلمات وعبارات مستخدمة باللهجة العامية لوصف النزاع. ونمت مجموعتي في أمريكا الوسطى لأكثر من 200 كلمة في الإسبانية. أفضت هذه الكلمات ومجازاتها المصاحبة إلى ساعات عديدة من المناقشات ورؤية واسعة حول كيفية تفكير الأشخاص في النزاع في بيئتهم اليومية، وخبراتهم حوله، وكيفية استجابتهم له.

اللغة اليومية كمورد للتدريب

لقد وجهت فضولي هذه المرة نحو عملية التدريب. وبدلاً من بدء الندوة بتعريف النزاع، عادةً ما كنت أطلب من المشاركين العمل في مجموعات صغيرة وإعداد قائمة بالكلمات المستخدمة يوميًا والعبارات المرادفة للنزاع أو المرتبطة به. وبعد 30 دقيقة، نجمع هذه الكلمات والعبارات التي أعدتها المجموعات الصغيرة في قائمة موحدة. في أمريكا الوسطى، يمكن أن تتنوع هذه المصطلحات بين «باذنجان» و«ساخن مثل دم الخنزير» إلى «حمله البغل» أو «ضربته الساحرة». فوجئت عدة مرات كيف أن مجموعة مُقسمة إلى ست مجموعات أصغر تتمكن من التوصل إلى ما يتراوح بين الـ60 إلى 80 مصطلحًا في ساعة واحدة.

(1) تركيبة لغوية تعني مجازاً «أصبت كبد الحقيقة» [المراجعان].

تلا ذلك مناقشة موضوع الصور السائدة لدى الأشخاص عن النزاع، والتصنيفات التي تنتجها اللغة لفهمه، ومعاني بعض المصطلحات والعبارات. وكلما أمكن وكان لدينا متسع من الوقت، نكتب كل كلمة أو عبارة على بطاقة واحدة صغيرة ونضعها على شكل لوحة القصة storyboard. وبعدها، نرتب البطاقات، مثل قطع الأحجية، بناءً على التشابه في المعنى مما يسمح للأشخاص بالوصول لفهم شائع للنزاع على أساس لغتهم الطبيعية.

على سبيل المثال، رتبت المجموعة في بونتا ريناس خلال حوالي خمس اجتماعات أكثر من 80 مقولة وكلمة مشتركة في مجموعة معقدة من العلاقات والديناميات⁽¹⁾. من وجهة نظرهم، تصف هذه المصطلحات الوضع خارجيًا وداخليًا، الأفراد والإجراءات المتخذة. ففي كل فئة عبّرت المصطلحات عن تصاعد الحدة من خلال مستويات مختلفة، من «التشابك» إلى «المسامير» إلى «العراك» إلى «المشاجرات العنيفة». تدور المجازات الرئيسة حول الأزمة عن الشعور بالتيقيد والضياع دون مخرج، وفهم النزاع على أنه مُضمّن في علاقات الأشخاص. في المحصلة، قدّم هذا التدريب أكثر من مجرد تعريف؛ حيث فتح نافذة على اللغة والمعارف المشتركة كقاعدة لفهم أنفسهم ووجهات نظرهم حول النزاع.

على الرغم من قلة هذه التدريبات المكثفة، يمكن تحديد العديد من الكلمات والعبارات التي تلتقط الصور المجازية والرؤية المرتبطة بتجربة النزاع بشكل مباشر. اللغة هي دائمًا أكثر من مجرد وسيلة للتواصل؛

(1) Lederach 1986.

فهي نافذة لكيفية تنظيم الأشخاص لفهمهم وتعبيرهم عن النزاع، عادةً من خلال مساهمة الأنماط الثقافية وطرق العمل. يقترح كل من لاكوف وجونسون⁽¹⁾ أن الاستعارات هي سمة متأصلة في كيفية تنظيم الأشخاص للمواقف وإعطائها المعنى. في حين يدفع هوكر وولموت⁽²⁾ ذلك الاقتراح بشكل مباشر فيما يخص النزاع، ويقترحان استخدام المجاز كأداة تحليلية للتدخل والاستشارات. لقد وجدت أن هذه المصطلحات الشائعة والمستخدمة بشكل يومي، التي تعد جزءاً لا يتجزأ من المفردات المحلية، توفر لنا رؤية مهمة لكل من تجربة النزاع والتحديد المحتمل للنماذج الخاصة بكيفية التعامل معها بشكل مناسب والتعامل معها في تلك البيئة. دعوني أقدم بعض الأمثلة.

في تدريب عُقد في المكسيك مع مجموعة من حوالي 30 مشتركاً، تم تحديد أكثر من 90 كلمة وعبارة. وخلال المناقشة سألت عما إذا ما تميزت أي من تلك الكلمات بأهمية خاصة. وعلى الفور اقترح أحد المشاركين أن كلمة *desmadre* تمثل وباختصار التجربة المكسيكية للنزاع. سمعت هذا المصطلح في إسبانيا عدة مرات، ولكن ليس كثيراً في أمريكا الوسطى، ويُترجم إلى «اضطراب أو فوضى»، ولكنه يعني حرفياً «أن تكون بلا أم». وفي سياق النقاش، لم نبحث فقط في صور ومعاني الفوضى والاضطراب، ولكن أيضاً الأهمية العظمى للأم، دورها في الأسرة والحفاظ على الاستقرار، ودور الأمهات كصانعات سلام.

على مستوى، يمكن للتدريب أن ينتهي هنا كنظرة على كلمة مثيرة

(1) Lakoff and Johnson 1980.

(2) Hocker and Wilmot 1991.

للاهتمام. ولكن على مستوى آخر، يمكننا أن ننظر إليه كنافذة لنرى داخل أنفسنا، كمصدر للكيفية التي نفكر ونفعل بها. فعلى سبيل المثال، فإن استعارة كلمة desmadre لوصف النزاع لا تعني غياب الأب، لكن التفكك الكلي والمدمر الذي يظهر بغياب الأم. وعملياً، يبدأ التدريب في إثارة فهم أوضح للدور الأساسي للمرأة في حل النزاع الأسري في أمريكا اللاتينية، ويسلط الضوء على أهمية الشبكة الطبيعية للمرأة كمصدر لتناول النزاع والدور التوفيقى الرئيسى للمرأة الذي يجمع الأشخاص. هذه الأفكار مهمة جداً على المستويين المفاهيمي (حل النزاع كاسترجاع للأشخاص وتجميعهم بدلاً من مجرد حل المشكلات) والعملي (كيفية انتقال المعلومات، وإلى من يلجأ الأشخاص عند حاجتهم للمساعدة، ومن يمتلك الثقة والمسؤولية).

فلنأخذ مثلاً آخر، خلال ورشة عمل عن التكنولوجيا الملائمة، والصحة، والقادة المجتمعيين في غواتيمالا، ظهر نقاش مثير للاهتمام حول كيفية تجاوز الأشخاص مع موقف نزاعي. جميع المشاركين كانوا ينتمون إلى مجتمعات عرقية مختلفة في مرتفعات غواتيمالا، وجميعهم قد خسروا أصدقاء وأقرباء خلال نزاع، وكان معظمهم تحت ضغط يومي كبير. كانت إحدى عبارات النزاع التي حددها تعبيراً شائعاً معروفاً في العديد من المناطق في أمريكا اللاتينية، «لقد خرج الهندي من داخلي». سألت أحد المشاركين الذين استخدموا هذه العبارة، كيف فهمها وماذا تعني. على ما أتذكر، قال إنه اضطر إلى تجنب النزاع لأن مشاعره كانت متأججة. «إذا أفصحت عن مشاعري، فقد أفقد السيطرة على نفسي وأنفجر، وربما يخرج الهندي من داخلي، وبعدها سأندم.»

أمضينا بعض الوقت في ذلك المساء نستكشف المجاز. غالبًا ما تُستخدم العبارة على وجه التحديد بالطريقة التي شرحها هذا المشارك. تصف «لقد خرج الهندي» المواقف التي تتدهور فيها الأحداث لتتحول إلى قتال متفجر. ومع ذلك، فإن المجاز يحمل تنبؤًا تاريخيًا استبداديًا. فقد اقترح النقاش أن العبارة مبنية على صور من الحضارة والوحشية؛ حيث التحرك باتجاه الحضارة أمرًا جيدًا، ولكن التحرك باتجاه الهنود أمرًا سيئًا حيث الهنود لا يستطيعون السيطرة على أنفسهم. ففي جوهر القضية، أن تكون شخصًا متحضرًا يعني أن تُبقي الهندي تحت السيطرة. من هنا نشأت فكرة أن خروج الهندي هو ربما ما نحتاجه. وهكذا أصبحت العبارة البسيطة والشائعة مصدرًا، ليس فقط على مستوى كيفية الرد على النزاع، ولكن كنافذة مهمة لفهم الموقف ودورنا فيه.

مثال ثالث ظهر من أهم المرادفات وأكثرها شيوعًا على الأرجح في أمريكا الوسطى، كلمة enredo، أو كما تُستخدم عادةً estamos bien enredados، «نحن جميعنا متشابكون». لا تنصف هذه الترجمة البسيطة الصورة المجازية لهذا الفهم للنزاع. فأصل الكلمة هو مجاز للصيد مبني على الكلمة الإسبانية red بمعنى شبكة الصياد، و enredado تعني أن تكون مشتبكًا، عالقًا في الشبكة. تمتلئ الصورة بالعقد والاتصالات كفوضى معقدة. فالشبكة، عندما تتشابك يجب أن تعمل عليها بالكامل وببطء وصبر. وحتى عندما تكون غير متشابكة، تبقى متصلة ومعقدة: فهي وحدة كاملة. عادةً ما تتمزق الشبكة أيضًا، تاركةً ثقبًا يجب إعادة خياطتها لإيصال الأطراف مرة أخرى مع بعض. بمعنى آخر، إن enredo هو مفهوم للنزاع على أنه جزء لا يتجزأ من العلاقات الاجتماعية

الأساسية المتماسكة. فالصورة تدل على كيفية تفكير الأشخاص في النزاع والاستجابة له في أمريكا الوسطى، أثناء تكونه أو معالجته داخل شبكة العلاقات الاجتماعية.

نلاحظ كيف تبدأ هذه الاستعارة البسيطة في فتح الأبواب حول الطرق المختلفة للتعامل مع النزاعات. فبدلاً من أن تكون بدافع من الفردية والتفكير المستقل، (عادةً ما تعكس كيفية قيامنا في أمريكا الشمالية بحصر النزاعات الفردية على أطرافها الرئيسة)، فإن تصور الـ enredo يمتد ليشمل أعضاء الاسرة الممتدة والصدقات الرئيسة. وبدلاً عن البحث عن أشخاص محايدين من خارج هذه الدائرة للعمل كوسطاء، فإن منظور الـ enredo يبحث في الشبكة الداخلية للأشخاص الرئيسيين والذين أيضاً على علاقة بالطرف الثاني في المشكلة. وبدلاً من العزل لحل القضايا، فإن نظرية الـ enredo تفهم فكرة «إبقائنا سوياً» كأحد العناصر الرئيسة. تشير وجهات النظر تلك إلى الأسس الثقافية لكيفية فهم النزاع، والنماذج التي يمكن اقتراحها، وكيف يتم التدخل من الطرف الثالث بشكل مناسب.

الأمثال وحكي القصص

لقد وجدت أن الأمثال يمكن أن تكون بمثابة نافذة مثيرة للاهتمام في كيفية فهم الأشخاص للنزاع والتعامل معه⁽¹⁾، وخاصةً في أوساط ثقافية

(1) على مستوى واسع، ترتبط الأمثال بإعطاء النصيحة في حل النزاع، والذي أعتقد بأنه وضع مختلف عملياً عن نمط تيسير حل النزاع. إن النهج الاستنباطي ينظر إلى الأمثال ذات الحكم والمناهج ويسعى إلى الاستفادة من مواردها الكامنة وأنهاطها، بدلاً من افتراض حكم قيمي بشأن تقديم المشورة.

مثل الموجودة في إفريقيا، أو بشكل أكثر تحديداً، في التقاليد ذات الطابع الشفهي كالتقاليد الصومالية، حيث إن الاعتماد على الحكمة والمهارات الشفهية يعتبر فناً موقراً وأداة فنية مبتكرة لحل النزاع⁽¹⁾. وهناك عدة مستويات أثبتت فيها الأمثال أهميتها⁽²⁾.

أولاً، يحمل أي مثل صوراً معينة ومقترحات، معظمها متصلة مباشرة بالنزاع وما يجب فعله حياله، في حين يشير بعضها الآخر إلى الطرق التقليدية لعمليات فهم النزاع. ومن المثير للاهتمام أن نقاشنا التقني الحديث حول النزاع ممتلئ بالصور المهمة بدوره؛ ففي الوساطة والدبلوماسية، على سبيل المثال، تتمحور عملية صنع السلام حول صور النظام والتنظيم التي يتم وصفها حرفياً ومجازياً كـ«طاولة». من الطبيعي بالنسبة لي وصف الوساطة بأنها خلق لطاولة مقبولة، تجعل الأشخاص يجلسون على الطاولة معاً للعمل على حل الأمور. ما لا يلاحظه البعض هو أن للطاولة خصائص ضمنية كصورة لصنع السلام، وخاصةً في الدبلوماسية، فهي تشير إلى التركيز على العقلانية، والأدوار المتخصصة الرسمية، والاجتماع في الغرف المغلقة، والبيروقراطية.

لنقارن ذلك مع الأمثال من شرق إفريقيا: «ما يراه كبار السن وهم جالسون تحت الشجرة، لا يستطيع الشباب رؤيته وهم جالسون على الغصن». ظاهرياً، تؤكد الرسالة على أن الحكمة تأتي مع التقدم في العمر كمورد لرؤية الأشياء وفهمها، فهذا المثل يشير إلى الاستخدام

(1) Samatar 1982.

(2) يوفر كتابي ديفيد أوكسبركر (1986 و1991) عن الاستشارة والوساطة عبر الثقافات دراسة استقصائية واسعة ومفيدة عن الحكمة التقليدية والأمثال.

التقليدي للمسنين كمورد في حل النزاعات. ولكن من ناحية أخرى، نصل إلى الاستعارة المفاهيمية الهامة التي تدعم التنظيم الثقافي والاجتماعي لحل النزاعات. فالصور الموجودة في هذا المثل هي في الخارج، وفي المساحة المجتمعية، وعن استخدام مورد محلي وشكل تقليدي لمعالجة مشاكل المجتمع. فالشجرة هي مكان لتجمع الناس، وفي الواقع، قد تحمل بعض الأشجار أهمية خاصة لقبيلة معينة، وتمثل مساحة لتنظيم نشاط حل النزاع، وترتبط بمهام صنع السلام، وبيعضهم البعض، وبمحيطهم. تشير هذه المساحة إلى عملية حل النزاعات القائمة على العلاقات المباشرة (وجهها لوجه)، وعبر إجراء شفهي غير رسمي، وفي بيئة وإجراءات غير بيروقراطية.

ثانيًا، إن أحد أكبر تحديات استخدام الأمثال هو معرفة كيفية توظيف حكمة المثل كأداة لحل النزاعات والمواجهات. فقد حضرت بعض المناقشات الطويلة والشاقة بين بعض الصوماليين، حيث يستخدمون مثالاً معيناً لإثبات بعض النقاط. بعدها، يتم مواجهة المثل الأول بمثل آخر يقترح الفكرة المعاكسة تمامًا. إن هذا الفن المبجل مبني على كيفية تأطير الاهتمامات المحددة في النقاش وتقديمها.

يصبح التحدي واضحًا في استخدام الأمثال للرد على النزاع الفعلي. على سبيل المثال، هناك مثل تسواني يقول أن «حل مشكلة معينة يكمن في المزيد من الكلام». من ناحية أخرى، استخدم سفير أثيوبي - أثناء مناقشة مفاوضات محتملة لإنهاء الحرب في أواخر الثمانينات حكمة تقليدية تقول: «متى تصبح الركبتين ضعيفتين، يصبح اللسان أطول» مشيرًا إلى أن الأشخاص الضعفاء هم من يتفاوضون. فمن زاوية معينة،

تُقدّم الأمثال نصائح متناقضة وقد تبدو في بعض الأحيان سطحية. ولكن من زاوية أخرى، فإن الأمثال كحكمة تقليدية، يمكن رؤيتها كأداة مرنة تمثل مجموعة من الأقوال للاستجابة لأوجه الصراع المتعددة.

أخذًا ما تم وصفه في المثال الأخير في عين الاعتبار، طورت تدريب باستخدام الأمثال لاستكشاف الاختلافات في كيفية تعامل الأفراد مع النزاع⁽¹⁾. جمعت حوالي 20 من الأمثال الإسبانية التي تعتبر شائعة بين أغلب الأشخاص في أمريكا اللاتينية، واقتُرحت طرقًا مختلفة للاستجابة للنزاع، من المسايرة وعدم الازعاج، إلى البحث عن حل وسط، إلى التجنب. كان هذا التدريب طريقة مرتبطة بسياقها للتعرف على أنماط النزاع، ولكنه يعتمد أكثر على المعرفة الطبيعية التي تُظهر ما يعرفه الأشخاص عن أنفسهم وسياقهم.

وعلى مستوى آخر، فقد وجدتُ أن العديد من الأمثال تشير إلى استراتيجيات النزاع الأساسية والتي لا يسهل توصيلها بشكل إدراكي. يأتي مثال على ذلك من العمل عبر ثقافات مختلفة على النص المعروف الآن على نطاق واسع بعنوان الوصول إلى نعم⁽²⁾ والذي تُرجم إلى العديد من اللغات ومن ضمنها الإسبانية⁽³⁾. يحتوي الكتاب على استراتيجية للتعامل مع الأشخاص صعب المراس أو الأقوياء، وهي البـ«BATNA، Best Alternative to a Negotiated Agreement» التي تعني البديل الأفضل لاتفاق تفاوضي. أصبح هذا المصطلح شائعًا في العديد من ندوات

(1) Lederach 1986.

(2) Fisher and Ury 1981.

(3) صدر بالعربية عام 2016 من مكتبة جرير [المراجعان].

التدريب على حل النزاعات والوساطة. نقول دائماً: «إذا لم تتمكن من الحصول على المرونة المعقولة من المتنازعين، فعليهم أن يأخذوا في الاعتبار تجربة بديلهم الأفضل للاتفاق التفاوضي BATNA.»

تحول هذا المصطلح عند ترجمة كتاب فيشر ويوري إلى الإسبانية إلى الاختصار MAAN لعبارة *Mejor alternative a un acuerdo negociado*⁽¹⁾. بالنسبة إلى العديد من الأشخاص الذين عملت معهم على المستوى القاعد الشعبية، يعد هذا المصطلح صعباً، إن لم يكن مستحيلاً فهمه معرفياً، فضلاً عن استخدامه عملياً؛ حيث يتسم بالتكلف والتعقيد والتقنية المهنية، والغربة. ومع ذلك، فالفكرة ذاتها موجودة، ولأجيال متعددة، وعلى شكل العديد من الأمثال الإسبانية المشهورة والتي نعرفها باللغة الإنجليزية كنوع من «الاختيار الأقل شراً». على سبيل المثال، يقولون في الإسبانية «طبق من السلطة أفضل من لا شيء»، و«أن تمشي أعرجاً أفضل من ألا تمشي على الإطلاق»، و«عصفور باليد خير من عشرة على الشجرة»، فالفكرة الأساسية هي مقارنة المواقف واختيار ما يقربنا من هدفنا أو احتياجاتنا. يحاول المنهج الاستنباطي، باستخدام تلك الأمثال، اكتشاف الطبيعي والمتاح في الإطار الثقافي المحلي والعمل من خلاله، بدلاً من محاولة نقل المفهوم المغلف بمصطلحات تقنية من بيئة أخرى. وفي هذه الحالة بالذات، يقدم استخدام الأمثال الشائعة عن مقارنة النتائج من أجل اتخاذ القرار وسيلة مفيدة لنقل مفهوم ما، بدلاً من تعليم الأشخاص لغة جديدة. إن العمل النابع من المعرفة والتفاهم

(1) صدر الكتاب عام 1984 بعنوان: *Obtenga el Si: El arte de negociar sin ceder*.

المشترك يبعدنا عن رؤية المفهوم أو المهارة كأشياء جديدة علينا تعلمها، ويقدمها كأشياء نعرفها بالفعل ويمكننا تطبيقها بطرق جديدة.

أخيراً، تخترق هذه الطرق المعرفية والمجازية لإدراك العالم بمهارة نماذجنا للتدخل في النزاع. وكانت هذه الظاهرة أوضح بالنسبة لي عندما وجدت نفسي أتوسط في نزاعات أمريكا الوسطى. سألت نفسي، لماذا وأنا في خضم الاستماع إلى شخص ما يشرح جانبه من المشكلة، يصبح لدي ميل لإعداد قائمة وتفكيك قصته إلى مشكلات ومخاوف، ولكن عندما أسألهم عن المشكلات يميلون إلى إخباري قصة أخرى. أعتقد أن الاختلاف هنا يكمن في التمييز بين التفكير التحليلي والشمولي، فمناهجنا لحل النزاع في أمريكا الشمالية يطغى عليها التحليل، أي تقسيم الأشياء إلى الأجزاء المكونة لها. أما سرد القصص من ناحية أخرى، والتي أعنى بها إعادة سرد ما حدث من خلال الأمثال أو التشبيهات أو حتى الأساطير، تُبقي جميع الأجزاء مع بعضها. فهي تتعامل مع المشكلات والأحداث على أساس أنها جزء لا يتجزأ من الكل.

زاد اهتمامي بدور الحكي واستخدام التشبيهات والأساطير، ليس فقط لتوضيح نقاط تقنية معينة قد يرغب الشخص في التركيز عليها في التدريب، ولكن أيضاً كأداة مباشرة للتدخل. فما أتذكره من تجاربي التدريبية المبكرة هو القصص التي سردها المدربون عن خبراتهم. ومع ذلك، فنحن نحتاج إلى نقلة في التفكير لنستطيع رؤية القصة كأداة للتعليم والتدخل. يبتعد هذا التحول عن فهم سرد القصص كموضوع أقل أهمية لأنه أشبه بوقت اللعب، ويدفعنا إلى وجهة نظر مفادها أن القصص تخلق نهجاً كلياً في التفكير والتفاهم، يدعو إلى الاختلاط مع

الشخصيات كأداة للتفاعل مع حقائقهم. في الواقع، أصبح هذا المنظور سمة أساسية للتطورات الأخيرة في أنظمة الممارسات الأسرية. فعلى سبيل المثال، يدافع إيدوين فريدمان عن المرح والأساطير باعتبار أن لهما أهمية ضرورية في العملية العلاجية، تمامًا كالعمل الجدي للتحليل المعرفي⁽¹⁾. وعملت بيكي بابت على نطاق واسع لاستخدام المجاز والتصوير في عملية العلاج الأسري⁽²⁾. ويبدو أن تطورات الطب النفسي وحل المشكلات في أمريكا الشمالية تعود مرة أخرى إلى ما عرفته الحكمة التقليدية طوال الوقت.

الخاتمة

في الختام، سأروي طرفه. في مشروع التدريب الذي امتد لسنة كاملة في كوستاريكا، كانت إحدى أكبر المشاركات سناً جدة وتدعى دونا فيديليا، وقد جاءت من إحدى «الغزوات» المحلية، وهي إشارة إلى الأشخاص الذين لا يملكون أرضاً أو يشغلون معاً قطعة أرض يمتلكها شخص غني عادةً يقيم في العاصمة. عاشت دونا فيديليا خلال ثلاث غزوات مختلفة، وكانت حينها مسؤولة عن عائلة كبيرة ممتدة تشمل والدتها المريضة والعديد من أبنائها وعدداً لا بأس به من الأحفاد. وكانت تحضر التدريب مع اثنين من أولادها.

في حوالي منتصف المشروع، قرر الفريق تيسير كل اجتماع بالتناوب بواسطة أحد أعضاء المجموعة. وبعد عدة أسابيع، أخبرني دونا فيديليا

(1) Friedman 1985; Friedman. 1990.

(2) Walters et al 1988.

أنها تشعر أن عليها ترك المجموعة. شعرتُ بخيبة أمل كبيرة لأنها كانت تمتلك نظرة عميقة لمشكلات المجتمع والأسرة، حتى وإن كانت تعتبرها «أشياء نعرفها جميعاً»، كما كانت تقول. سألتها: «لماذا تشعرين أنك لا تستطيعين المواصلة؟» أجابتنى بطريقة المحترمة المعتادة وبعد محادثة طويلة: «حسنًا، سيد خوان بابلو، أنا لا أستطيع القراءة والكتابة، ولا أستطيع قيادة مجموعة».

مرت السنين وبقيت هذه الذكرى عما يحتاجه المرء ليكون شخصًا، ليحسب له حساب، أو يصبح قائدًا. ربما لم يكن هناك أي شخص في المجموعة أكثر استعدادًا أو خبرةً في التعامل مع المشكلات العائلية ونزاعات الأراضي أكثر من هذه السيدة. مع ذلك، فقد أعاققتها وجهة نظرها عن نفسها. إن الجانب الأهم في عملية التمكين هو الانتقال من «أنا لا أستطيع» إلى «أنا أستطيع».

قلت لدونا فيديليا: «هل تعلمين أن قيادة المجموعة يتشابه إلى حد كبير مع دور الجدة». استمرت محادثتنا طويلاً. وعلى الرغم من أنها لم تقد المجموعة بشكل رسمي، لكنها بقيت جدة ذات قيمة، وأفضل صانعة سلام موثوق بها في ذلك المكان.

يمكنكم استخلاص عدة نقاط من هذه القصة. أما النقطة التي استخلصتها فتوازي تلك التي أوضحها ميلتون إيركسونفي حين أشار إلى إعادة الصياغة في العلاج النفسي: «خذ ما يجلبه لك المريض»، أو بمعنى آخر:

تتعارض هذه القاعدة بشكل كبير مع تعاليم معظم مدارس

العلاج النفسي، والتي تميل إما إلى تطبيق آلية واحدة ونفس الإجراءات على أكثر المرضى تباينًا، أو تجد أنه من الضروري أولاً تعليم المريض لغة جديدة ثم محاولة التغيير من خلال التواصل من خلالها. على عكس ذلك، فإن إعادة التأطير تقترح أن المعالج هو من يتعلم لغة المريض، وأن ذلك يأخذ وقتًا أقل ويكون أفضل اقتصاديًا من العكس.⁽¹⁾

إن المنهج الاستنباطي مبني على استخلاص ما يجلبه الأشخاص واستخدامه، حتى وإن لم يفهموا أنه مورد مهم. يتطلع هذا المنهج إلى اللغة الطبيعية كأداة للتعليم والتدريس والتسمية. فهو أكثر بكثير من مجرد تواصل بسيط أو اختلافات مثيرة للاهتمام، فهو يفهم اللغة، والمجاز، والأمثال، والقصص كموارد وآليات ومناهج لحل النزاع.

(1) Watzlawick and Fisch 1978.

إذا لمن ستلجأ؟

استكشاف وابتكار نماذج للوساطة

وصفت بشيء من التفصيل الجذور والأهداف الفلسفية للنهج الاستنباطي في التدريب. ولكن السؤال لا يزال قائماً، كيف يمكننا بالضبط تحقيق هذه الأهداف العليا. فهناك حكمة مألوفة بالإسبانية تقول: «بين ما قيل وما حدث، هنالك تباين عميق». بمعنى آخر، فإن في الحياة الواقعية، ليس من السهل أبداً الوصول إلى المثل العليا والأهداف التي حددناها لأنفسنا بشكل كامل. أما فيما يتعلق بما يشغلنا هنا، فإن الشكل الاستنباطي يقترح أنه من الممكن بناء نموذج للوساطة من خلال تجربة تدريبية. في الفصلين القادمين، أقدم مناهج وتدريبات عديدة تهدف إلى بناء نموذج للوساطة من المنظور الاستنباطي. أولاً، سأوجز عملية التدريب التي تستند إلى الفهم الطبيعي للأشخاص عن تقديم المساعدة. وفي الفصل التالي، أقترح كيف يمكن استخدام لعب الأدوار كأداة لتطوير نماذج الوساطة.

طلب المساعدة: تدريب استنباطي

في العديد من ورش العمل التمهيدية في وساطات أمريكا الشمالية، يبدأ التدريب بنظرة عامة ووصف للعملية، ثم محاضرة وصفية قصيرة حول غرض عملية الوساطة وبنيتها وقواعدها وتوقعاتها وأدوارها. يتضمن هذا الوصف الافتتاحي الافتراضات الثقافية لكيفية إنجاز العملية وتسميتها ومكوناتها. في البيئة التي أعمل فيها مع مجموعات من سياق ثقافي ولغوي مختلف عن سياقِي، استخدم تدريبات افتتاحية مختلفة تمتنع عن تحديد خطوات العملية أو تسميتها، ومبنية حول ثلاثة أسئلة رئيسة. يمكن استخدام تلك التدريبات كتمهيد قصير أو بغرض توفير المواد اللازمة لجهود أطول وأكثر استكشافية. يتبع التدريب الخطوات التالية للإعداد والتنفيذ:

1 - افتتح التدريب بعبارة مثل «أريدكم جميعاً أن تفكروا في وقت وجدتم فيه أنفسكم تعانون من مشكلات مع شخص آخر. كنتم تعرفون أن الأمور ليست على ما يرام. من الممكن أن تكون تلك المشكلة في عائلتك، أو أصدقائك، في العمل، أو في الحي. والآن أريد منكم التفكير في سؤال؛ إلى من ستلجأ لطلب المساعدة إذا أصبحت الأمور معقدة، وشعرتم أنكم بحاجة إلى المساعدة في هذه المشكلة؟ ضع صورة هذا الشخص (أو الأشخاص) في ذاكرتك. ثم فكر فيما يلي وشاركه مع مجموعتك الصغيرة: لماذا اخترت هذا الشخص؟ ما هي الصفات التي يمتلكها؟ وماذا تتوقع منه؟»

2 - ادع المشاركين للتفكير لفترة قصيرة كل على حدة، وبعدها الانضمام إلى مجموعات صغيرة. تناقش هذه المجموعات إجاباتها المختلفة وتجمع قائمة من الأفكار لتقدم تقريراً إلى المشاركين.

- 3 - سجل هذه الإجابات على السبورة، أو أوراق العرض، أو البطاقات الصغيرة. البطاقات هي الطريقة الأفضل عادةً إذا كنت ترغب في تمديد عملية الاستكشاف. أثناء عملية إعداد التقارير، يتم تشجيع المشاركين على التحدث عن بعض المفاهيم أو الصفات التي اختاروها، ماذا يعنون بها ولماذا اختاروها، وعندما تصبح الإجابات جاهزة، يتم تمييز أو وملاحظة الإجابات المتكررة.
- 4 - الخطوة الأخيرة تنتقل إلى التلخيص والختام، وتختلف تفاصيلها باختلاف مدة التدريب وهدفه. على سبيل المثال، إذا كان الوقت محدودًا والتدريب مقترحًا كخطوة أولية لاستكشاف حالات النزاع في الحياة الحقيقية، يتم تلخيص الموضوع الرئيس الناشئ عن طريق البناء على الأفكار الرئيسة والمتكررة. ولكن إذا سمح الوقت، يمكن للتدريب أن يكون أكثر فائدةً إذا طُلب من المشاركين وضع تفسيرهم الخاص، وحتى البدء في وضع نموذج لحل النزاع. وفي هذه الحالة، يمكننا إتباع عملية لوحة القصة.

استخدام طريقة لوحة القصة في ابتكار النموذج

لقد طورَ والت ديزني طريقة لوحة القصة في تصميم وإنتاج أفلام الرسوم المتحركة. ووجدت العملية طريقها إلى حل النزاعات كوسيلة مفيدة لتحديد المشكلات والحلول الممكنة. استُخدمت شخصيًا مجموعة متنوعة من ألواح القصص في التدريب كأداة لتسهيل اكتشاف وإنشاء نموذج الوساطة التي قد تكون ضمنية في السياق الثقافي. بصفة أساسية، تتضمن عملية لوحة القصة استخدام البطاقات الصغيرة. تكتب

فكرة أو كلمة أو صورة واحدة على كل بطاقة مرتبطة بموضوع معين، ثم تنشأ القصة عن طريق ربط هذه البطاقات وتجميعها معاً بواسطة القواسم المشتركة أو التسلسل. لإنشاء نموذج وساطة، استُخدمت الطريقة من خلال البنية التالية:

1 - أولاً، كتابة أهم الأفكار الرئيسة التي تم تحديدها في المشاركة العامة المتعلقة بالأسئلة الثلاثة حول طلب المساعدة، كل واحدة على بطاقة مستقلة.

2 - تقديم مجموعة كاملة من البطاقات الصغيرة لكل مجموعة عمل.
3 - تعمل كل مجموعة على البطاقات كما لو إنها تُجمع أحجية، وتفكر في أسئلة مثل: كيف ترتبط هذه الأفكار مع بعضها؟ هل هناك تسلسل؟ هل تصف هذه الأفكار جانباً معيناً من تقديم المساعدة؟ ماذا نسمي هذه المجموعة من الأفكار؟

4 - تقدم كل مجموعة عرضاً عن الطريقة التي رتبت بها البطاقات والأفكار، ويُطلب منهم تسمية القواسم المشتركة أو الخطوات أو الترتيبات العامة التي تم استخدامها.

في كل خطوة من هذه العملية، يمكننا دفع التدريب باتجاه أهداف المنهج الاستنباطي. أولاً وبدلاً من وصف عملية محددة مسبقاً، تتم دعوة المشاركين للعودة إلى تجاربهم الخاصة وتحديد العناصر ذات الصلة في طلب المساعدة وتقديمها.

ثانياً، كمدرسين، نبتعد عن تسمية العملية أو العناصر. فالتدريب يحاول أن يُبقي الأسماء شاملة وعامة، مثل كلمة «مساعدة» بدلاً عن «وساطة». فالمشاركون هم الذين يقدمون مفهوم هذه المساعدة أو تصنيفها.

ثالثًا، لا يمكن التنبؤ بالاتجاه الذي قد يأخذه التدريب، فيستخدم العديد من الأشخاص عند مشاركة أفكارهم عبارة «يتوقف الأمر على». مثلًا «يتوقف الأمر على ما إذا كان لديّ مشكلات اقتصادية، أو عائلية، أو مع مديري». ظاهريًا، قد يبدو الأمر محيرًا، غير أن النموذج الاستنباطي يرى أن هذا بالتحديد هو المعرفة الضمنية التي تؤدي إلى تحديد واضح وبناء نموذج مناسب. على سبيل المثال، أوضح أحد المشاركين في أوغندا أنه في حالة وجود مشكلة مع أخيه، فسيذهب إلى والده أو عمه، ولكن إذا كانت المشكلة مع الجار، فقد يحتاج البحث عن أحد كبار السن. ما يبرز بوضوح هنا هو الطرق التي يفكر بها الأشخاص في النزاع، والموارد والتقاليد التي يدركونها بشكل حسي، ولماذا هي مناسبة، ولماذا لم تعد موجودة أو غير مستخدمة.

رابعًا، يعزز العمل من مجموعات صغيرة إلى مجموعات أكبر ثراء النقاش وواقعيته، ويدعم الافتراض القائل بأن الأشخاص من بيئة معينة ليسوا فقط أفضل مورد للتوصل إلى أفكار حول كيفية عمل الأمور، لكنهم أيضًا أفضل مورد لتوفير اختبار واقعي حول ما إذا كانت الفكرة صحيحة.

وأخيرًا وخاصةً إذا أتيحت الفرصة لاعتماد عملية أطول، يمكن للأشخاص البدء في استخراج الخصائص والأفكار الرئيسة حول كيفية تقديم المساعدة في محيطهم. غالبًا ما تتضمن الخطوات الإضافية تحديد العقبات، وما الذي تغير أو فُقد (مثال، بسبب الحداثة أو الهجرة) وما هي الأمور الواعدة التي يجب العمل عليها، وربما الأهم، الوصول إلى تسمية لهذه العملية أو العمليات. على سبيل المثال أدى هذا التدريب الأولي في بنما بين هنود الأميري والونان، إلى اقتراح أن تقديم المساعدة يشبه

إرشاد شخص عبر طرق النهر في الغابة الكثيفة. فيما يلي، سنشير إلى الشخص الثالث بالمرشد.

مثال: المساعدة في أمريكا الوسطى

نظرا لأن ما سبق من أوصاف وأفكار تبدو إلى حد ما مجردة، سأصف هنا العديد من الحالات من أمريكا الوسطى حين سمح لنا الوقت بالنظر إلى الأفكار بعناية أكبر. وجدت أن أسئلة «إلى من ستلجأ؟ ولماذا هذا الشخص بالتحديد؟ وماذا تتوقع منه؟» عندما تطرح على مجموعات مختلفة ينتج عنها في الكثير من الأحيان عدد من الكلمات والموضوعات المشتركة. وفي عدد من هذه الحالات، كتبنا كل كلمة من الكلمات التي تكررت على بطاقة. بعد ذلك، طُلب من الأشخاص في مجموعات أصغر أخذ هذه المجموعة من البطاقات - عادةً حوالي 20 أو 30 بطاقة - وترتيبها وفقًا للقواسم المشتركة أو التسلسل أو أي شيء أكثر منطقية بالنسبة لهم. وفي عدد من المناسبات، سيظهر النوع التالي من الترتيب أو المحادثة. وضعت علامات الاقتباس حول الكلمات التي ترددت في التدريب التمهيدي.

أولاً، لماذا تم اختيار أشخاص بعينهم، كانت الإجابة لأنهم «أشخاص يستحقون الثقة»، و«لأننا نعرفهم»، وأيضاً «هم يعرفوننا»، ويستطيعون «الحفاظ على أسرارنا». تأتي هذه المصطلحات غالباً معاً في مفهوم شامل *confianza*، وهو مصطلح ثقافي هام يترجم إلى الثقة أو الاعتمادية. وفي مجموعات عديدة، تصبح الثقة مفتاحاً لفهم كيفية تعامل هؤلاء الأشخاص مع النزاع وكيف يفكرون في الحل والشفاء. تشير الـ *confianza* أو الثقة إلى بناء العلاقة بمرور الوقت، والشعور

بـ«الإخلاص» و«الأمن» و«الإلهام» وأننا «لن تتم خيانتنا». الثقة هي مفتاح «الدخول» إلى المشكلة وإلى الشخص الذي لدينا معه مشكلة. من خلال التجربة اليومية في أمريكا الوسطى، تبين أنه حين تكون لديّ مشكلة مع شخص، لا أبحث عن شخص مهني من الخارج لحلها، ولكن عن شخص أثق به يعرف أيضًا الطرف الآخر في المشكلة ويثق به. فهذا النوع من الأشخاص يستطيع «التوجيه» و«تقديم النصيحة»، ومن خلال هذا الشخص، تتحقق مرحلة الدخول.

ثانيًا، ظهرت عدد من المصطلحات حول فكرة «الدعم» و«التحدث» و«الاستماع»، وغالبًا ما تتضمن مصطلح شائع للدردشة غير الرسمية وهو platícar. هذه الدردشة أكثر من مجرد «كلام»، فهي تنطوي على الفهم الثقافي لآليات «المشاركة» التواصلية، و«التبادل» و«فحص الأمور». الدردشة بهذا المعنى هي في الأساس طريقة للتواجد مع شخص آخر، أو إعادة تأكيد العلاقة، وأيضًا في العديد من المواقف الأكثر حساسية آلية تمهيد الطريق «للحوار»، الذي قد ينطوي على المواجهة. فمن خلال الدردشة يشعر الأشخاص بـ«الدعم»، وبأنهم «مسموعين»، و«مفهومين»، ويشعرون بـ«الصحة».

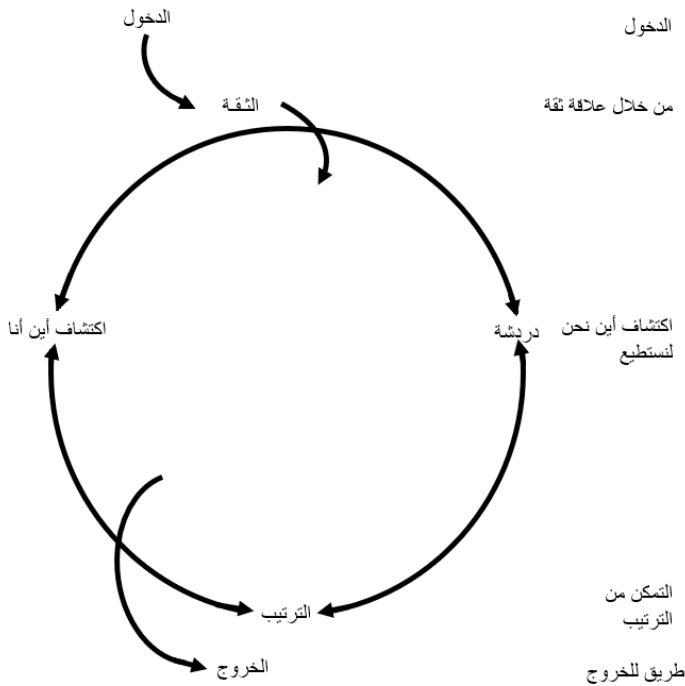
ثالثًا، يريد الأشخاص «المساعدة» و«النصيحة» و«التوجيه». فنحن نبحث من خلال الآخرين عن «المسار» الذي يمكن أن يقودنا «خارج المشكلة». عند التعامل مع هذه الكلمات والمفاهيم، عادةً ما تميز فكرتان؛ الأولى، مفهوم البحث عن أو إعطاء consejo أو النصيحة. على المستوى الشعبي، يعتمد التفكير في حل النزاعات على البحث عن النصيحة، ولكن ليس بمعنى تقديم المشورة التي لا ينصح بها المهنيون

في أمريكا الشمالية. فغالبًا ما يكون السعي إلى تقديم المشورة متعلقًا بالمشاركة في البحث عن حل، أو بمعنى آخر استخدام العصف الذهني، أكثر من توضيق نطاق اختيار العمل أو فرض الحل. فالبحث عن المشورة هو البحث عن الحكمة الجماعية، والسعي للحصول على الدعم والتفاهم. وبالتالي أثناء المحادثة، قد نناقش العديد من النصائح، مما يوفر للشخص الطالب الأفكار والشعور بالتضامن. بالإضافة إلى ذلك، قد يتحدث الناس في كثير من الأحيان عن فكرة ubicarse وتعني حرفيًا «تحديد موقع الذات»، أو «اكتشاف أين أنا». إذا، الحصول على النصيحة و«تعريف المشكلة» وتوفير «التوجيه» تعد جميعًا ضمن استكشاف ما يحدث، وأين أنا، وأين يجب أن أذهب.

أخيرًا، يظهر عدد من المصطلحات حول القلق عن «كيفية الخروج» من هذه الفوضى. ويبحث الأشخاص عن «حل»، غالبًا ما تعرف كـ arreglo أو «الترتيب». يجمع هذا المصطلح عددًا من الأفكار من «إصلاح الأشياء»، و«وضع الأمور معًا مرة أخرى»، إلى «الحصول على الموافقة» أو «التفهم». إن مفتاح الترتيب هو طريقة التفكير الشاملة في الطبيعة، أي رؤية الذات والمشكلة في سياق الشبكة، وليس معزولة عنها. لذلك، فإن هذا «الترتيب» يخلق salida وهو مصطلح شائع يعني إيجاد الطريقة المناسبة التي تحافظ على الشبكة والعلاقة وتعزز الكرامة. بمعنى آخر، هي طريقة لحفظ ماء الوجه.

بعد تجميع هذه الأفكار، حددت إحدى المجموعات في كوستاريكا فهمها لكيفية الدخول والخروج من النزاع وتقديم «المساعدة» من خلال البناء على شروطهم الخاصة كدليل إرشادي (انظر الشكل 10). يجب

ملاحظة أن هذا الشكل يتوافق مع المجاز والصور الشائعين للطريقة التي يفكر بها الأشخاص في النزاع في سياق أمريكا الوسطى. تصف لغة النزاع رحلة تنطوي على مهمة الدخول واكتشاف أين نحن والخروج. في الواقع، تساعد هذه المجموعة من المفاهيم على تعزيز المفاهيم الثقافية الرئيسية؛ وهي: التركيز على العلاقة، وبناء الثقة، واستعادة المجتمع، واستخدام الأشخاص في الشبكة. وتركز على التواجد مع الآخرين كطريقة للإصلاح، بدلاً من تطبيق بعض الخطوات التقنية كطريقة لحل المشكلات.



شكل (١٠)

مدخلات ومخرجات مساعد النزاع في أمريكا الوسطى

فيما يتعلق ببناء النماذج، نحن الآن في وضع يسمح لنا باتخاذ خطوة إلى الأمام. تحمل كلمات مثل «الثقة» أو «الترتيب» معنى ثقافيا وعمليا غنيا، وتمثل فئات تنظيمية مهمة لبناء النماذج. أصبحت هذه المصطلحات الشائعة والمستخدمة يوميا أدوات تمكين مهمة تصف طبيعة العمل من أجل استعادة العلاقة وحل النزاع، وتمت إعادة تسميتها. فقد وضع تدريب بناء النماذج هذه الكلمات والعمليات ضمن الثقافة، وشجع المشاركين على تسميتها واقتراح تصنيفات لمزيد من الاكتشاف، والاستكشاف، واستخدامها كركائز بناء لنموذج أكثر وضوحا.

يمكن لهذا السؤال المهم الآن توجيه الخطوات التالية من أجل فهم قابلية تطبيق النموذج وتنفيذه بشكل أفضل: ما هي مناهج بناء الثقة؟ كيف يمكن للشخص متابعة الدردشة غير الرسمية؟ وما هي العناصر البناءة للموقع وترتيب طريقة للخروج؟

نقطة الالتقاء

يساعد الطيف القائم ما بين المنهج التوجيهي والاستنباطي في إبراز سؤال عالمية الثقافة في ممارسات حل النزاعات والوساطة. طُرح هذا السؤال بطريقة أكثر حدة خلال سلسلة من ورش العمل التدريبية التي أجريتها مع شبكة الوساطة في أيرلندا الشمالية. بعد تلقي التدريب الأولي على نموذج الوساطة في أمريكا الشمالية، سعى الوسطاء المجتمعون في أيرلندا الشمالية إلى ملائمة المنهج للواقع الأيرلندي مما خلق إشكالية. ففي السياق الأيرلندي الشمالي، وُفّر التدريب المبكر واللاحق على الوساطة وسيلة للإثراء وطريقة جديدة للنظر إلى النزاع والتعامل معه، مما خلق -

وبوضوح - شعورًا بالتمكين. ومع ذلك، فإن تطبيق التدريب في الحياة الحقيقية لا يبدو أنه يؤدي بشماره المتوقعة في إشراك الأشخاص في العملية أو الوصول إلى النتيجة المطلوبة بعملية وساطة ناجحة. يحضر الأشخاص إلى الدورات التدريبية لتعلم النماذج والمهارات، لكن الأيرلنديون لا يجلبون النزاعات المحتاجة للوساطة وفق الخطوط التي اقترحها النموذج. أتذكر سؤال أحد المشاركين: «كيف يمكننا أن نشعر بالتنوير من خلال تعلم النموذج، بينما نشعر بعدم الارتياح لأنه غير مناسب؟».

قدّم السؤال أداة غنية ومفيدة لمزيد من الاستكشاف. وساعد، في تحليلي، على صقل الاقتناع الكامن بأن التقارب بين ما هو عالمي وما هو خاص، بشكل توجيهي واستنباطي، ممكن وضروري على حدٍ سواء. على المستوى النظري، من الضروري إيجاد إطار عمل استدلالي؛ وعلى المستوى التدريبي، هناك حاجة إلى أداة جديدة. لقد اجتمع المستويان معًا فيما اعتبره أكثر قواعد علم الاجتماع أساسية، وهو أن الشكل يتبع الوظيفة المراد تحقيقها.

أقترح أن تأتي بوظائف النزاع التي حددها كوسر⁽¹⁾ مع نظرية البناء الاجتماعي لشدس⁽²⁾ وبلمر⁽³⁾، كأحد طرق فهم نص جاليفر الهام⁽⁴⁾ الذي حاول إجراء مقارنة واسعة النطاق بين الحالات والثقافات المختلفة في تسوية الصراع، بغرض وضع المعايير الأساسية لوظائف

(1) Coser 1956.

(2) Schutz 1967.

(3) Blumer 1969.

(4) Gulliver 1979.

التفاوض مع اعتبار تنوع الأشكال الثقافية. فقد كان هذا النهج هو التوجه العام لبحثي المبكر في الافتراضات الثقافية لنموذج الوساطة في أمريكا الشمالية (1985)، حيث اقترحت أن الوساطة تمتلك مجموعة من الخصائص الأساسية التي يجب الالتزام بها، ولكنها تتباين بشكل كبير من حيث الآليات المحددة لتحقيقها. إن الانتقال من الشكل إلى الوظيفة أشبه بالتحرك على طيف من العالمي إلى المحدد. وكما أشرت في الفصل الخامس، نادرًا ما يميز نموذج النقل في التدريب بشكل تحليلي بين هاذين الأسلوبين. حيث يركز معظم التدريب في حل النزاعات والوساطة على «نقل المهارات» وهي الأشكال الأكثر تحديدًا، كما لو كان النموذج عالميًا، في حين أن النموذج يميل في الواقع إلى أن يكون أكثر تحديدًا بالسياق والثقافة.

مع وضع هذا الحدس الواسع في الاعتبار، ابتكرتُ واكتشفتُ أداة تدريب تقترح نقطة الالتقاء (شكل 11). فقد طوّرتُ تلك الأداة أولاً باللغة الإسبانية وشاركتها في إقليم الباسك، ولاحقًا أيرلندا الشمالية في بداية 1994، ولكنها لا تزال في شكلها التجريبي قيد التطوير. بُني هذا التدريب على أربعة من التصنيفات. تشير «الأوجه» إلى المظاهر الأساسية والمكونات الضرورية لعمل أي طرف ثالث يتدخل في نزاع اجتماعي. تجيب «الوظائف» على مجموعة من الأسئلة الأساسية المتعلقة بتحقيق الأوجه. تبدأ «الأشكال» في الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالاستراتيجيات والمناهج الأوسع نطاقًا، التي يتم بناؤها بشكل ثقافي أكثر في بيئتها المحددة، ثم يُنظر إلى «الصيغ» على أنها التكتيكات والمهارات والآليات المحددة، أو التقنيات التي يتم من خلالها تنفيذ الشكل.

تقترح جوانب الأوجه - الوظائف سلسلة من الأشياء التي من المحتمل التعامل معها في أي عملية وساطة. وبناءً على الأعمال والخبرات السابقة، أود أن أوضح وباختصار أن هذه الصيغة عملية دائرية وتفاعلية، حتى وإن كانت - لأغراض تحليلية، تظهر في هيئة مراحل في الشكل (11).

يتعامل «الدخول» مع مسألة من سيرز كطرف ثالث مقبول، وكيفية إنشاء منتدى وعملية للتعامل مع النزاع. بشكل عام، وبطريقة أو بأخرى، فإن المطلوب هو آلية لتسليط الضوء على المشكلة والبحث عن علاج لها. ويوفر الطرف الثالث، في هذا السياق، وسيلة لطلب المساعدة، حيث إن الاشتراك في تلك المرحلة لا يعني فقط تفاوضاً أولياً حول المكان المناسب لتقديم النزاع، بل يشمل أيضاً تعريفاً للأدوار المتوقعة والعملية التي سيتم اتباعها.

يناقش «جمع وجهات النظر»، أو ما يُشار إليه في كثير من الأحيان بسرد القصص، سؤال «ماذا حدث؟» بمعنى آخر، يفتح مساحة للنظر إلى الماضي، مما يسمح للأشخاص بالتعبير عن مخاوفهم وبث شكواهم. تشمل الاحتياجات الهامة والمشاركة على نطاق واسع في النزاعات الاجتماعية عملية إضفاء الشرعية على المخاوف من خلال الاعتراف بالألم والمشاعر، والأخطاء والمظالم الماضية، وكذلك الحقائق والمسؤوليات. ويعد عنصر إضفاء الشرعية والاعتراف بالشخص أو المجموعة المعنية مهماً للغاية، بمعنى آخر، أن يُسمع الشخص ويُؤخذ على محمل الجد.

يصارع «تحديد النزاع» مع سؤال «أين نحن؟» وغالباً ما يطرح

أطراف النزاع هذا السؤال مجازيًا؛ حيث يحاولون معرفة مكان علاقتهم بالآخرين والمشاكل التي تواجههم. إنها عملية ربط المعنى بالأحداث وبأفعال الأشخاص، وتحديد ما يدور النزاع حوله لمعرفة كيفية التعامل معه. فهذه هي الحاجة الأساسية من أجل فهم النزاع وإيجاد إطار مشترك يسمح للأشخاص بالمضي قدمًا.

يجيب «الترتيب والتفاوض» على إشكالية «كيف يمكننا الخروج؟» فالتركيز هنا على التعامل مع طبيعة العلاقة ومع القضايا التي يطرحها النزاع. يشير «الترتيب» إلى مسار واسع مرتبط بكيفية فهم أطراف النزاع للعلاقات فيما بينهم، أما «التفاوض» فيركز على كيفية حل القضايا، وهو ما كان يُشار إليها في بعض الأحيان باسم حل المشكلات. وفي النهاية، تساعد هذه العملية على خلق مسار يؤدي إلى حل بعض من جوانب هذا النزاع وإعادة تعريف العلاقة.

وتتعامل مرحلة «المخرج والاتفاق» مع أسئلة «من منا سيعمل على ماذا، وأين؟» يميل الاتفاق إلى أن يكون أكثر تحديدًا من حيث الإجراءات والتنفيذ. أما «المخرج» فيشير إلى الآلية الأوسع التي تقر بأن النزاعات تنحسر وتتمدد باستمرار في سياق العلاقة. بمعنى آخر، يشير «المخرج» مجازيًا إلى أن النزاع جزء من رحلة العلاقة، التي يمكن أن تتلاقى فيها المسارات، وتندمج معًا، أو تفترق.

الوجه	الوظيفة	الشكل	الصيغة	الشكل	الصيغة
١ - الدخول	• من؟ وكيف؟ • تحديد طرف ثالث مقبول • طلب المساعدة/ العلاج • تعريف العملية • تحديد التوقعات	• الوسيط/ دور رسمي • اجتماعات وجهه لوجه مع • التفاوض	• الاتصال بالمكتب • تقديم العملية • القواعد الأساسية: الأدوار • العملية • جلسات في المكتب ساعتان • خلق الثقة/ جو من الأمان	• تحضير المشايخ • مجلس الحكماء • سلطة تقليدية	• الاتصالات المكملة/ ذهاب • النساء إلى قبائلهم الأصلية • مناقشات بينة داخل العشائر • إنشاء مجال الحوار (وقف القتل)
٢ - جمع وجهات النظر	• ماذا حدث؟ • إنشاء ملتقى/ عملية • التعبير عن النزاع/ التفتيس • الاعتراف بالمطام/المشاعر • الخبرات/ المخاوف	• تناوب الأدوار في سيد • الحكاية	• تفسير/ متابعة التفاعل • التناوب في الحديث • إعادة الصيغة • أسئلة مفتوحة • تشجيع التعبير عن المشاعر	• عرض القضايا • المظالم المشروعة	• اجتماعات تحضيرية • مؤتمر السلام • مؤتمرات تحضيرية • مناقشات متتابعة بين العشائر ٢-٣ شهور • اتصالات متعددة • مجموعات متعددة • مجلس المشايخ ٢-٣ شهور • الحق في التحدث • مجلس الحكماء متعدد القبائل • الاستماع /التيسير /الحكم
٣ - تحديد النزاع	• أين نحن؟ • تحديد المخاوف الرئيسية • إنشاء معنى مشترك • إنشاء إطار عام للتعامل مع • لمخاوف	• تحديد القضايا • ١	• إعداد قائمة أو جدول • أعمال بالقضايا • إعادة تأطير القضايا	• عرض القضايا • المظالم المشروعة	• الشعار /التمثال لتشكل • الإطار / المعنى • خطابة مطروحة
٤ - الترتيب/التفاوض	• كيف يمكننا الخروج؟ • مناقشة طبيعة العلاقة • البحث عن حلول للمشكلات • المخاوف • إنشاء مسارات نحو الحل • التصالح	• حل المشكلة بالتدريج على • القضايا • الشفاء/ التركيز على • العلاقة	• التعامل مع كل قضية على حدة • الفصل بين المصالح • المواقف • إيجاد خيارات • تقليص الخيارات إلى حل مشترك	• منتدى مفتوح • بناء التكتلات في الكواليس	• جلسات القات • مناقشات متتابعة بين العشائر • اتفاقات بخصوص المظالم السابقة/ خبر الأضرار • العلاقات المستقبلية
٥ - المخبرج/التفاهق	• من يفعل ماذا ومن؟ • كيف تستثمر العلاقات؟ • المتابعة/التفاهق	• التفاهق	• مكتوب • مختصر/ واضح • اختبار واقعته • اتصالات متابعة التفاهق	• التفاهق	• مكتوب/ شفهي • تبادل التيق / النساء للزواج • تشكيل مجاس / آليات للمتابعة

شكل (11): تدخل الطرف الثالث في النزاعات الاجتماعية

توضح خانة الشكل - الصيغ الطرق الأكثر تحديداً لتنفيذ صيغ الأوجه والوظائف في أوضاع وحالات معينة. بغرض تقديم عرض تطبيقي للأدوات، اقترحت في الشكل 11 مقارنتين واسعتين بين الشكل والصيغ الناشئة عن ظروف مختلفة تماماً. الأولى هي النهج الذي يمكن استخدامه بشكل شائع في الوساطة المجتمعية في الولايات المتحدة، والثانية أوجزت بعض الجوانب عن كيفية معالجة النزاعات في مؤتمرات الحكماء في البيئة الصومالية وخاصة ما يعرف باسم أرض الصومال أو صوماليلاند شمال غرب جمهورية الصومال⁽¹⁾. في طرح موجز مع عدم الافتراض أن تكون تلك المحاولة شاملة في أي من المقارنتين، يمكننا أن نقترح ما يلي:

في نهج الوساطة المجتمعية، يشتمل النموذج العام للدخول على دور رسمي للوسيط، وغالباً ما يكون الشخص تلقى تدريب كمتطوع، أو في بعض الحالات يرى نفسه أو نفسها كمحترف. وأعني بالمؤهلات الرسمية الفهم الواضح والمكتوب في كثير من الأحيان للدور والتوقعات، وغالباً ما تكون العملية موجهة نحو تنسيق لقاءات وجهًا لوجه بين المتنازعين من تيسير الوسيط.

يصبح «الدخول» تحت خانة الصيغ أكثر تحديداً. يتصل المتنازعون بالمركز، وبعدها يتم إدخالهم في عملية تهدف إلى الحصول على قبول حضور جلسة تيسير. تخضع الجلسة نفسها إلى القواعد الأساسية، وتُعقد في مكان محايد غالباً ما يكون في مركز الوساطة. وتُعتبر الجلسات

(1) أعلنت استقلالها عن جمهورية الصومال من طرف واحد في مايو 1991، وتتمتع حالياً بالحكم الذاتي [المراجعان].

وحدات زمنية - عادةً ساعتين أو أكثر - ويمكن إجراؤها عبر اجتماعات متعددة على مدار عدة أسابيع أو أشهر حسب تعقيد الحالة. تُعد آليات خلق الثقة وتوفير جو آمن للمتنازعين من العوامل الرئيسية في تطوير دور الوسيط والعملية الأولية.

يمكننا وصف بعض خصائص التعامل مع النزاع بين العشائر من خلال تجربتي الشخصية وبحث الدكتور أحمد يوسف فرح⁽¹⁾ حول مؤتمرات السلام الصومالية في شمال غرب الصومال. بشكل عام، تدعو نزاعات العشائر إلى التحرك نحو إنشاء guurti أو ما يُسمى بمجلس المشايخ. ينطوي هذا على تنسيق جماعي على مدار فترة زمنية طويلة، حيث يعتبر كبار السن قوة تقليدية لتيسير وتحكيم العملية والأحداث ولمتابعة النتائج.

في السياق المنقسم بشكل كبير بسبب حرب طاحنة، فإن صيغة الدخول تتضمن استخدام الوفود النسائية، واللاتي ارتبطن بعشيرة ما عن طريق الزواج، ولكن يستطعن الرجوع بأمان إلى عشيرتهن الأصلية للتواصل ولتشجيع بدء الحوار بين العشائر المختلفة. وقد يكون هذا الأمر ممكنًا أيضًا مع وفد من كبار السن المعترف بهم والذين يستطيعون السفر بأمان للقاء شيخ العشيرة الأخرى، وهو ما يُعرف تقليديًا بـ ergada⁽²⁾. تفسح هذه الاتصالات مجالًا مؤقتًا لتوقف القتال أثناء عمليات التشاور. غالبًا ما يسبق مؤتمرات السلام المفتوحة والمتعددة وعبر العشائرية

(1) Farah 1993.

(2) مصطلح صومالي يشير أيضًا إلى لجنة السلام والتشاور التي تشكلت من قيادات صوماليين خارج البلاد عام 1989 [المراجعان].

مزيج من المداولات داخل العشيرة وبين أفخاذ العشائر عن المظالم، والمشكلات، والتمثيل، ويليها حلقات من المداولات والتشاورات المجتمعية عبر العشائر. تشير المداولات إلى سلسلة اجتماعات أو استشارات ولكن لا يُنظر إليها باعتبارها حاسمة، ولكنها تظل مفتوحة ومتواصلة لبعض الوقت، فالعملية التشاورية هي المكان الذي يتم فيه جمع وجهات النظر، والتفاوض على الخطوات الإجرائية، وتعيين المحددات الأساسية للتحرك نحو مؤتمر أوضح يقوده مجلس المشايخ. قد تبدو المرحلة التحضيرية مثل مجموعة من المشاورات غير الحاسمة. في الواقع، يتم تحديد المعايير، وجدول المفاوضات وتحضير بدايات عملية المصالحة في تلك المشاورات. ما تم وصفه هنا هو ما يُلبى جوانب مراحل الدخول، وتجميع وجهات النظر، وتحديد الموقع والترتيب في عملية دائرية متكررة، فالعملية نفسها تُبنى من تجمعات صغيرة إلى اجتماعات ومجموعات كبيرة، وهو منهج من الأسفل إلى الأعلى لبناء السلام.

يمكن أن يتخذ المتندى أو مؤتمر السلام شكل اجتماعات، عادةً ما تكون علنية، تتميز بالخطب الطويلة والاستخدام المكثف للشعر، فلدى الأشخاص الحاضرين الحق الأساسي في الكلام، كما يصفه المثل الصومالي «يمكنك حرمان الصومالي من طعامه ولكن ليس من كلامه». يبقى الشعر شكلاً من أشكال الفن الموقر ويمكنه تحريك الأشخاص نحو الحرب أو المصالحة. وكصيغة لحل النزاع، فإن الشعر يساعد على موضعة المظالم والمعنى، ويبرر وجهات نظر ومطالب المجموعات المختلفة، فهو آلية تقليدية لها تأثير مواز للتأثير العصري لوسائل الإعلام

وتحليل النزاع على الرأي العام خاصة فيما يتعلق بتحديد موقع النزاع من خلال مناقشة الأسباب، والحقوق، والمسؤوليات.

في ضوء هذه المكونات، يمكن أن يستغرق الإعداد لمؤتمر السلام من 4 إلى 6 أشهر. وخلال تلك المدة، يساعد المشايخ في التحضير، والتيسير والاستماع، وفي عددٍ من القضايا الفصل في المشاكل الإجرائية، وكذلك المساعدة في صياغة إجماع نهائي للعشائر مبني على الجوهر والعلاقة. يوفر الاجتماع المفتوح متدًى واحد، على جانب آخر تستمر المداولات بين القبائل والعشائر، وفي بعض الأحيان تتضمن جلسات مضغ القات، وهي جلسات طويلة ومتأخرة في الليل (تُضغ نبتة القات تقليدياً وتُستخدم لتيسير المحادثات).

في نموذج الوساطة المجتمعية، يُتوقع من المتنازعين الإفصاح عن مخاوفهم ومشاعرهم. وتتمثل مهام الوسيط في توفير جو للاستماع وتحديد القضايا والعمل على العلاقة. ويمكن تحقيق ذلك، على سبيل المثال، من خلال إعادة صياغة أسئلة مفتوحة وطرحها للحصول على مزيد من المعلومات، والمساعدة في تحديد جدول أعمال مشترك أو قائمة بالقضايا للتفاوض حولها أثناء التقدم نحو حل المشكلات.

في الحركة نحو التفاوض والترتيب، تمتلك الوساطة سلسلة من التقنيات الشائعة. مثال على ذلك، يطلب الوسيط من المتنازعين التركيز على مشكلة واحدة على حدة، وفصل حلولهم المقترحة عن مصالحهم الأساسية، والتفكير في مجموعة متنوعة من الخيارات قبل تقييمها والانتقال إلى الحل. بشكل عام، فإن محور الوساطة هو اكتشاف الحلول والتائج المفيدة للطرفين.

وخلال ذلك، توصي عملية الوساطة المجتمعية بصياغة الخيارات في اتفاق نهائي مكتوب وموجز وواضح، وعادةً ما يحدد التفاصيل الدقيقة للإجراءات المتوقعة. يتأكد الوسطاء من إمكانية تنفيذ الاتفاقية المقترحة. وفي الكثير من الأحيان، تتضمن الاتفاقية الأخيرة شكلاً من أشكال التواصل والمتابعة مع الوسيط كآلية للتقييم أو ضمان التنفيذ.

في السياق الصومالي، اتخذت الاتفاقية التي تم التوصل إليها في بادئ الأمر شكلاً شفهيًا، واتخذت شكلاً مكتوبًا لاحقًا في مؤتمر السلام (1992 - 1994). قد تنطوي الاتفاقية على آليات تقليدية ومحددة للتعامل مع النزاعات العشائرية والتعويض بالناقات على سبيل المثال أو حل الخلافات واستعادة العلاقات بين العشائر من خلال تبادل النساء للزواج بين عشيرتين متحاربتين؛ حيث يُنظر إلى ذلك على أنه تعويض رمزي عن فقدان الأرواح والترابط بالدم بين المجموعتين⁽¹⁾. وفي حالات عديدة، قد يواصل الحكماء من كبار السن العمل مع مجلس الشيوخ كمراقبين وضامين لاتفاقيات للسلام.

على الرغم من كونها مختصرة وغير كاملة، إلا أن المقارنة تقدم مثالاً على التقارب من حيث ازدواجية العالمي/ الخاص والتوجيهي/ الاستنباطي. فما اقترحه هنا هو أن التدريب على أدوار الطرف الثالث والوساطة يمكن أن يساعد المشاركين على التعرف على احتياجات العملية ووظائفها. ومن ناحية أخرى، يجب أن تعترف عملية التدريب أيضًا بالقيود المفروضة على نماذج وصيغ معينة، وتسعى إلى التعامل

(1) Farah 1993.

مع النماذج المتجذرة ثقافيًا والمتكيفة مع طبيعة المشكلة والسياق الذي تحدث فيه.

تشير الأوجه - الوظائف إلى فائدة النهج التوجيهي والمنظور العالمي. فهناك أفكارًا ومناهج شائعة ومشاركة، ويمكن نقلها من سياق لآخر، وبالتالي فيمكن أن تكون مفيدة عبر السياقات. وتشير الأشكال - الصيغ إلى فائدة النهج الاستنباطي وبالأخص في اكتشاف الثقافة المحلية. هناك حاجة إلى الابتكار والتكيف والعمل بالطرق المناسبة لكل بيئة. وفي النهاية، علينا كمدرسين أن نكون أكثر مرونة في اختيار ما نحتاجه من موارد في إطار الوقت والغاية المحددين للتدريب.

الخاتمة

حاولت في هذا الفصل إظهار إمكانية التعامل مع التدريب كتحديٍّ للعمل مع مجموعة من أجل اكتشاف نموذج الوساطة وتطويره. في العديد من الأمثلة، وبالأخص من أمريكا الوسطى والوساطة المجتمعية في الولايات المتحدة، ندرك أنه من المهم ملاحظة الاختلاف بين العملية الأكثر احترافية ذات الطابع الرسمي، وبين الآليات التقليدية وغير الرسمية. إن المناهج التوجيهية والاستنباطية جزء من التمييز والمقارنة بين النموذج الرسمي الأكثر حرفية في مجتمع ما - في هذه الحالة نموذج أمريكا الشمالية، والنموذج الشعبي ذو الشكل غير الرسمي لمجتمع آخر كما تم وصفه في نموذج أمريكا الوسطى الموجود في الشكل 10. والسؤال الذي سي طرح نفسه هنا هو، هل سيظهر نموذج شعبي مماثل إذا طُبّق المنهج الاستنباطي في بيئة أمريكا الشمالية؟ وعما إذا كنا نقارن

التفاح بالبرتقال؟ بمعنى آخر، ربما نحن لا نتعامل فقط مع الاختلافات الثقافية بين البدان والمجتمعات، ولكن أيضًا مع الاختلافات الثقافية بين المستويات التعليمية والطبقات الاقتصادية داخل المجتمع نفسه.

هذا القلق ليس بجديد على البحث في بعض النواحي. في الحقيقة، اقترح العمل التجريبي الذي قام به كلٌّ من ميرى وسيلبي⁽¹⁾ أن نماذج الوساطة المجتمعية التي أُختبرت في شمال شرق الولايات المتحدة، وبعد أن تطورت في التدريب الرسمي تحت التأثير الشديد لما يعتبرونه اهتمامًا أكاديميًا غريبًا بالتحليل العقلاني وحل المشكلات، لم تناسب مع نمط أغلبية جمهور الطبقة العاملة، الذين كانوا يبحثون عن أساليب مختلفة في مساعدهم للحل.

ما أقترحه هنا ليس أفضلية نموذج للتدخل على آخر، إنما أشجع توسيع نطاق طريقة تعاملنا مع منهجية التدريب، لتشمل عملية الاكتشاف التي تتعلق بتفكير الأشخاص الفعلي في البحث عن العلاج والحلول، وكيف يمكن الاستفادة من هذه المعرفة كمورد وأساس لتطوير نماذج تناسب بوضوح مع البيئة المحددة.

باختصار يفترض المنهج الاستنباطي أن ما هو موجود في المحيط الثقافي أساسي لتحديد التصنيفات والمفاهيم الرئيسة ولاستخدامها كلبنات أساسية في بناء نموذج حل النزاع. كما يفترض أن الثقافة هي المورد الرئيس، وأن المشاركين قادرين على تحديد واقعهم وأدواتهم وتسميتها. وبشكل عملي، يعني ذلك أنهم يحفرون في مناجم معرفتهم

(1) Merry and Silbey 1984.

وبيّتهم. وبدلاً عن تعلم لغة النموذج الجديد (مثلاً، لغة الوساطة في أمريكا الشمالية حول جمع المعلومات وتقييمها وحل المشكلات) ومن ثمّ الحاجة إلى اكتشاف الافتراضات الضمنية في هذا النموذج النابع من سياق ثقافي معين، يسعى المنهج الاستنباطي إلى التعلم باستخدام الصور والافتراضات الضمنية في الثقافة والبناء من خلالها باتجاه نموذج صريح. لذلك، فمن الضروري أن يكون لدينا نهج استنباطي خالص ومناقض للنهج التوجيهي الخالص، من أجل إيجاد الطرق التي يمكن من خلالها لهذين النهجين توفير التوجيه والخيارات ونقاط الالتقاء فيما يتعلق بمنهجية التدريب.

لعب الأدوار

أدوات للاستكشاف والابتكار

يعد لعب الأدوار والمحاكاة جزءًا رئيسًا من التدريب على حل النزاعات، وخاصةً في مجال الوساطة. وغالبًا ما يتم استخدامهما للتدريب على مهارة معينة، أو تعلم آلية ما بشكل إجمالي، أو العمل على أنواع معينة من المواقف التي قد يواجهها الوسطاء. في أغلب هذه الظروف، يعد المدرب المحاكاة مسبقًا، وغالبًا بتعليمات تفصيلية تُوضَّح مختلف وجهات النظر والظروف المحيطة. أثناء تجريبي للمنهج الاستنباطي في التدريب، تعاملتُ مع لعب الأدوار كوسيلة لاكتشاف النماذج وابتكارها، وليس مجرد ممارستها. يتطلب هذا النهج تحولًا في التفكير، ليس فقط من ناحية «لعب الأدوار» ولكن أيضًا حول استخدام وقت التدريب والغرض منه عمومًا، واستعدادنا كمدرِّبين للثقة في القدرات الإبداعية للمشاركين. ينطوي كذلك على خطر عدم تحضير الأدوار قبل التدريب، فيلجأ المشاركون إلى اختيار الأدوار وابتكار مسارهم الخاص أثناء التدريب. وعلى الرغم من أنني دائمًا ما اتبع الخطوات الأولى لابتكار الأدوار بنفس الأسلوب، إلا أنه هناك العديد من الطرق الأخرى التي

يمكن استخدامها. سأحدد هنا طريقة التحضير ومجموعة من التباينات مع تحديد منطق كل طريقة وهدفها.

التحضير لابتكار لعب الأدوار

يُقسم المشاركون إلى مجموعات صغيرة، ويُطلب من كل الأشخاص التفكير في نزاع سابق شهده أو كانوا على دراية به أو كانوا جزءاً منه، ثم يقومون بشرحه داخل مجموعاتهم. لهم مطلق الحرية للاختيار، وإن كنت شخصياً أجد أنه من الأفضل أن يفكر المشاركون في نزاع قريب من بيئتهم وخبراتهم. يمكن أن تأخذ هذه الخطوة حوالي ساعة، ولكن لا ينبغي التقليل من أهمية الجهد المبذول في وصف موقف نزاعي أو فرص التعلم الممكنة، أو حتى البعد العلاجي لمشاركة عناصر تجربة شخصية مع آخرين.

بعد سماع المواقف المختلفة ومناقشتها، يُطلب من المجموعة اختيار إحدى الحالات لعرضها على المجموعة الأكبر. تتضمن معايير الاختيار أن تكون المواقف مثيرة لاهتمام بقية المجموعة للعمل عليها، ومن الممكن أن تكون مواقف تشكل تحدي أو ذات صلة بأحداث معاصرة، أو المواقف التي تمثل أنماطاً أو مشكلات متكررة، أو التي يمكن تجسيدها درامياً عبر أدوار محددة وواضحة. ويُطلب من المجموعات تقديم عرض للمجموعة العامة يتضمن وصفاً موجزاً للموقف الذي تم اختياره مع اختيار عنوان، مثلاً «حالة الزوج الغيور».

عادةً ما تستغرق هذه العملية لمجموعة من 30 مشاركاً ما بين ساعتين إلى ثلاث ساعات، وذلك بناءً على مستوى التفاصيل المطلوبة عند

تقديم الحالات. يجب الملاحظة أن الأساس هو تشجيع الجميع على المشاركة واعتبار الجميع موردًا هامًا. يبدأ المشاركون التركيز على أحداث ومواقف من الحياة الواقعية. وبالتالي، فإن السيناريوهات التي تنشأ تكون متجذرة في أنواع المشكلات والتحديات التي يواجهونها في محيطهم. ويتعزز الحس المجتمعي والتضامن عند مشاركة الأشخاص لجزء من تجاربهم، والبدء في إدراك قواسمهم المشتركة، والشروع في مهمة تسمية مشكلاتهم وعقباتهم.

على المستوى العملي، فإن النتيجة المباشرة لهذه العملية هي تزويد المجموعة بحوالي 6 إلى 10 حالات لعب أدوار (يتوقف عدد الحالات على عدد المجموعات الصغيرة). غالبًا ما تختلف هذه الأدوار وبصورة واسعة من حيث نوع المواقف التي يمكن الاستفادة منها خلال فترة التدريب، ومختلف جوانب العمل التي قد ترغب المجموعة في التركيز عليها. هناك العديد من الاتجاهات التي يمكن للمجموعة اتباعها مع هذه المواقف، اعتمادًا على الغرض والوقت المتاح. سأصف العديد من التنويعات النموذجية التي استخدمتها.

إعداد النزاع للعرض المسرحي

أولاً، يعد المشاركون النزاع للعرض المسرحي. يُطلب من المجموعة الصغيرة التي اقترحت هذا الموقف إعداد العرض المسرحي وتوضيح بعض جوانبه للمجموعة. تتمتع المجموعة بحرية كاملة في الاستفادة من المشاركين الآخرين وابتكار السياق، والأدوار، والمواقف، والقضايا ذات الصلة. عندما تبدأ المجموعة الصغيرة بالإعداد لتمثيل الأدوار،

أولي مناقشاتهم التحضيرية اهتماماً دقيقاً، فلا اعتبره وقتاً ضائعاً، ولكنه في الحقيقة نافذة للمعرفة الضمنية والمسلم بها للأشخاص حول النزاع في محيطهم وكيفية عمله. إن بناء تمثيل الأدوار يأتي كرد فعل لواقعهم، ومعرفتهم ببيئتهم، وبالأشخاص، وبكيفية عمل الأشياء. كمدرّب، لست مهتماً فقط بالطريقة التي يتم فيها إعداد النزاع مسرحياً، ولكن أيضاً باللغة المستخدمة لوصف الأحداث، والأشخاص، والمواقف، والقضايا. نستطيع إن أمكن تدوين هذه الأفكار على سبورة أو ورقة كبيرة بغرض إنشاء تصنيفات وديناميكيات صريحة ومحتملة في النزاع ولكن بالإشارة دائماً إلى لغتهم الطبيعية.

وبعدها، يتم تمثيل لعبة الأدوار لباقي المجموعة، مما يؤدي في كثير من الحالات إلى الاستمتاع، والضحك، وفي بعض الأحيان مشاعر عميقة من الخوف أو الدموع. في البيئات التي أتيح لي فيها فرصة اختبار هذه العملية - تحديداً أمريكا اللاتينية وشرق إفريقيا - شعرتُ بدهشة مستمرة من قدرة الأشخاص على خلق هذه التجارب ومدى تقارب النتائج لديناميات الحياة الحقيقية. يتم تشجيع المناقشات بين المجموعة الكاملة بمجرد انتهاء لعب الأدوار. مرة أخرى، يُعد الاهتمام الدقيق بكيفية تفكير الأشخاص وتحديثهم عن المواقف والديناميات أداة مهمة لتحديد المفاهيم الرئيسية والعقبات التي يوجهونها وطرق تعاملهم مع هذه المشكلات.

تقديم مساعدة الطرف الثالث

التنوعية الثانية هي إدخال الطرف الثالث في لعب الأدوار. في هذه

الحالة، يُسأل العديد من المشاركين عن الطريقة التي سيتعاملون بها مع الموقف، أو إذا كانوا مهتمين بالمساعدة، أو إذا ما كان أحد أطراف النزاع من المجموعة الصغيرة التي تقوم بوصف الأدوار قد طلب المساعدة، وهو ما يحدث في بعض الحالات. هناك خطوتان مهمتان للحرص على اتباع المنهج الاستنباطي أثناء التحضير.

أولاً، «المساعدين» لهم مطلق الحرية في اتخاذ القرار بشأن كيفية التعامل مع الموقف. وأحياناً أذهب أبعد من المألوف فأطرح أسئلة مثل «في موقف ما في الحياة الحقيقية، إذا كنت ستتدخل في المشكلة بطريقة بناءة، فمن من المحتمل أن تكون؟ ومن أين ستبدأ؟ ومن ستقابل؟ وأين ستقابلهم؟ وكيف ستبدأ التواصل معهم؟»

ثانياً، ستكون الفائدة أكبر، كأداة للاستكشاف، إذا تم لعب الأدوار أمام جميع المشاركين، حيث تراقب بقية المجموعة الخيارات، والنهج الذي اتبعه المساعدون. وعلى الرغم من أنه يمكن للتدخلات أثناء لعب الأدوار أن تخلق شعوراً بالهشاشة لدى المساعدين، وبالتالي فمن الأفضل القيام بها في المجموعات التي طورت مسبقاً شعوراً بالثقة مع بعضها، إلا أن مثل هذه التفاعلات تعزز مناقشات ديناميكية أغنى حول ما حدث، والخطوات الناجحة، والأخرى التي أخفقت، وما هو نمطي وسائد في طريقة العمل على الأشياء، وما هي الأمور التي تحتاج إلى العمل عليها. وغالباً ما يبدأ الأشخاص في هذا النقاش بتسمية الفئات والعقبات الرئيسية، وحتى العملية.

دعوني أكرر أن هدفنا في هذه المرحلة هو اكتشاف النماذج وإنشائها.

كمدرب، ابتعدتُ قليلاً عن «توضيح» العملية. إن الخيارات التي سأختارها بشأن من يجب التحدث إليه أولاً، ومن عليهم الاجتماع سوياً، وأين مكان اللقاء، وماهي نبرة الكلام المستخدمة، وكيفية تحديد القضايا، وما إلى ذلك، كلها أمور متأصلة في تجربتي وخبراتي التي اكتسبتها من بيئات أخرى، وهي أيضاً نفس الأشياء المفيد لأطراف النزاع تعريفها.

أمثلة من خبرات التدريب

دعوني أوضح ذلك من خلال العودة إلى مثال لعب الأدوار المذكور في الفصل الرابع، حين حولت بدون قصد شخصين من غواتيمالا إلى «جرنيجوز» (غرباء). يشير التقييم الدقيق لكيفية حدوث ذلك إلى عددٍ من العناصر البسيطة ولكن المهمة، وجميعها تقريباً موجودة في إعداد تمثيلات لعب الأدوار والتحكم بها.

1 - لقد كنا نناقش أمراً عائلياً متعلقاً بأب وابنته، لكن طريقة ترتيب المقاعد - ثلاثة مقاعد على شكل مثلث - كان على الأرجح أشبه بغرفة المكتب. خلق هذا المحيط - ضمناً - طابعاً رسمياً واحترافياً لدوري معهما. علاوة على ذلك، كانت هذه المساحة خاصةً بي، وليس بهما، والأهم من ذلك، كان هذه الاجتماع داخل مساحة مغلقة.

2 - بدأت بمخاطبة الجميع بالتساوي، ووصف ما سنفعله، ثم انتقلت على الفور إلى وجهات نظرهم عن المشكلة. افترضتُ عدداً من الأمور حول بنية الأسرة، والعمر، والأدوار التي كانت معروفة لديّ ضمن بيئتي أنا، وليست بيئتهم.

3 - اقترح النهج أن التحدث بين المتنازعين عن المشكلة بصوت مسموع أمر ممكن ومرغوب. كان الأشخاص الموجودين في لعب الأدوار أعضاء من العائلة نفسها، وعلى الرغم من ذلك، لم أضْمَن أقارب آخرين من العائلة المباشرة أو الممتدة. فقد تم قصر النزاع على بُعد البين - شخصي، مع افتراض مستوى معين من الاستقلال الفردي ومحدودية شبكات القرابة.

4 - طرحتُ الأسئلة المفتوحة حول ما حدث وما هي آراؤهم، وقُدمت الإجابات بوتيرة سريعة من الحديث المباشر والإفصاح عن الذات، حيث برزت المهارات المعرفية للتحليل ولتحديد القضية. بمعنى آخر، كان شكل العملية مباشرًا وتحليليًا، مع افتراض مستوى كبير من الثقة.

باختصار، أسهمت هذه العناصر، النموذجية في جلسات الوساطة في أمريكا الشمالية، في تحويل هذين الشخصين من غواتيمالا إلى غرباء.

لنقارن هذه العملية مع حالة أخرى لشخصين من نيكاراغوا تعاملتا مع موقف حددها بأنفسهما. تضمّن الموقف زوجًا غيورًا بدون عمل وزوجته العاملة، حيث طردها الزوج من المنزل واتهمها بـ«مغازلة رجال آخرين». تم تعيين الموقف بواسطتهم في جلسات سابقة.

1 - بدأت المجموعة بتحديد الفرص المتاحة لهم بشكل واقعي لـ«الدخول»، بدلًا من استخدام أدوار محددة مسبقًا. «دعنا نفترض إننا متزوجان ونعيش في هذا حي، وأن الزوجات في ذلك الحي صديقات مقربات». من الناحية الإجرائية، اقترحا الخطوات المتعلقة بالاتصال بشكل طبيعي وبالتواصل بين الزوجات والأزواج.

2 - تتقابل الزوجات عند ذهابهن إلى السوق، وأثناء اللقاء يتبادلن الكثير من الأخبار عن الأسرة، والأطفال، والأزمة الاقتصادية الكارثية، والحرب، ويتحولن بعدها إلى الكلام عن الألم العميق في مشاكلهن الزوجية. مثل هذا الكشف تم من خلال الثقة والاتصال المتكامل. تصل الزوجات لخلاصة أنه ربما يمكن لزوجيهما أن يتحدثا.

3 - تحدثت الزوجة مع زوجها عن الموقف، أصبح الآن لدينا «مساعدان».

4 - بعد ذلك، بحث الزوج عن فرصة لمناقشة ذلك مع نظيره وحدهما.

5 - استمر لعب الأدوار من خلال عدد من اللقاءات المنفصلة التي استمرت لعدة ساعات حتى دُعي المتخاصمان إلى حفلة شواء في بيت المساعدين، وهو أول لقاء لهما منذ انفصالهما.

في عملية استخلاص المعلومات التي تلت ذلك، ركزت المناقشة على أسلوب الاجتماع المنفصل، وكيفية إعداد الطريق للمصالحة، وكيفية التعامل مع النزاعات بين الزوج/ الزوجة، وكيفية استخدام العائلة وشبكة الحي، وما الذي يجب فعله مع علاقة مسيئة ذات سيطرة ذكورية في بيئة تعاني من الفقر الاقتصادي، وتدني الثقة بالنفس، والحرب.

الخاتمة

تؤكد هاتان القستان الأخيرتان على النقاط الرئيسة لهذا الفصل، وتوضحان الوعود والعثرات المرتبطة باستخدام لعب الأدوار في النموذجين التوجيهي والاستنباطي.

في مثال الـ«جرينجو»، ظهرت عملية لعب الأدوار في إطار عمل أكثر ميلا للنهج التوجيهي، وقدمت نموذجًا واضحًا للوساطة المُحمّلة

بافتراضات ثقافية ضمنية. تلك الافتراضات الضمنية لم تعترض الطريق فحسب، بل كان لها تأثير خفي ومثبط. حجب لعب الأدوار الأشخاص من غوايتهم عن الاكتشاف وعن تسمية طريقتهم الخاصة، من خلال افتراض دخولهم في عملية غريبة عنهم.

في مثال نيكاراغوا، الذي تم تنفيذه في إطار عمل ذي توجه استنباطي أكثر، تم تطوير لعب الأدوار على أساس فهم ضمني ناشئ من البيئة ذاتها، ولكنه في نفس الوقت لم يمثل بعد نموذجًا واضحًا. فقد مهدت التجربة الطريق لتعيين النموذج وتسميته وتطويره، ولكنه بقي في مستواه الأولي كمادة خام. دفعت هذه العملية، المتجذرة في المعرفة الثقافية، المشاركين إلى البحث عن موارد، والاعتماد على صناعات السلام المحتملين في بيئتهم.

المطلوب هو المزج بين المثالين، فمن ناحية، عندما يتم تقديم نموذج واضح من بيئة معينة إلى مكان آخر، فمن المهم جدًا فحص بعض الافتراضات الثقافية الضمنية التي تم تصميم النموذج بناءً عليها وتحديدتها. ومن ناحية أخرى، وفي حالة ظهور تفاهات ضمنية، يجب على المدرب، سواء بمقارنة النموذج أو بمزيد من العمل الجماعي، أن يساعد في خلق حركة إنشاء نموذج واضح يمكن وصفه وممارسته.

وفي الختام، أقترح إمكانية تطوير لعب الأدوار في سياق التدريب، وإمكانية أن يكون بمثابة أدوات لبناء نماذج معينة للتعامل مع النزاع. على الرغم من أن تدريب لعب الأدوار الاستنباطي قد يستغرق وقتًا إضافيًا، إلا أنه متأصل في سياق المشاركين ومعرفتهم، فكلاهما مناسبان

ويكتشفان موارد ثقافية أساسية لبناء نماذج ملائمة تستهدف الاحتياجات الملموسة. ومع ذلك، فإن هذه العملية تحول المدرب من دور الخبير في عملية الوساطة إلى دور الميسر، مما يثير نقطة لقاء بين المشاركين ومعرفتهم وإبداعهم.

التعامل مع بيئات متعددة الثقافات

في هذا القسم، ركزت على تحديد منظور النموذج الاستنباطي واستراتيجياته في التدريب، وكيف يمكن تطبيقه في محيط ثقافي. في أغلب الوقت، افترضتُ العمل مع مشاركين ينتمون إلى نفس اللغة والتراث الثقافي. ومع ذلك، فإن مثل هذا الافتراض غير ممكن أو غير مرغوب فيه بالضرورة دائمًا في العالم الواقعي. من يوغسلافيا السابقة إلى سريلانكا ومن نيروبي إلى تورنتو، غالبًا ما تتأصل النزاعات وتُعبّر عن نفسها داخل المجموعات والسياقات متعددة الثقافات والأعراق، وبينها. إن التحدي المتمثل في التدريب الإبداعي ليس مجرد مسألة احترام أو فهم مجموعة ثقافية معينة، ولكن كيفية القيام بذلك ضمن مجموعات متعددة ومتراصة.

يطرح هذا الواقع ثلاثة أسئلة ذات صلة بالإطار الاستنباطي. أولاً، هل الاستراتيجية الاستنباطية قابلة للتطبيق في البيئات متعددة الثقافات؟ ثانياً، كيف يمكن لنهج ذي توجه استنباطي أن يكون موائماً لبيئات تسكنها مجتمعات متنوعة تمر بمرحلة انتقالية، ويمثل أفرادها درجات متفاوتة من الاندماج في الثقافة المضيفة أو الانزياح من بيئتهم الأصلية، وهو ما ينطوي

على مزيج من القيم والتنظيمات الاجتماعية القديمة والجديدة؟ ثالثاً، كيف تكون الاستراتيجية الاستنباطية مناسبة للبيئات التي مر فيها الأفراد بعملية تمدّن أو تحديث، أدت إلى إبعادهم عن قيمهم وطقهم الثقافية التقليدية في التعامل مع النزاع، وعادةً ما يتسبب هذا الوضع في خلق فراغ بين التأثيرات المتنافسة أو على الأقل بين أجيال من نفس المجموعة؟

تستحق كل هذه الأسئلة، وبالتأكيد ينطبق الشيء نفسه على أي بيئة محددة يمكن أن يحدث فيها التدريب، استكشافاً أشمل وأكثر تحديداً لمعايير وتاريخ المجموعات المعنية. ومع ذلك، أعتقد أنه يمكننا بواسطة الإطار المرجعي الاستنباطي استقراء عدد من الاقتراحات الواسعة القابلة للتطبيق على البيئة متعددة الثقافات والمتغيرة ديناميكياً. يجب ملاحظة أن العديد من تلك الأطر، يميل فيها التدريب الحالي نحو النهج «التوجيهي الحساس» حيث يتم بموجبه تقديم نموذج عام للوساطة لمختلف المجموعات الثقافية، مما يشجعهم على التفاعل مع النموذج وتكييفه مع الاحتياجات. من الواضح أن هذا المنهج أفضل من ذاك الذي يقترح نموذجاً لا يتوفر فيه سوى مجال ضئيل أو معدوم للتكيف. ولكن الأسئلة التي نطرحها هنا هي؛ هل نستطيع التوسع بضم الأنماط الاستنباطية إلى التدريب، وما هي إمكانيات التدريب، وكيف يمكن أن تعمل في بيئة متعددة الثقافات؟

مبادئ توجيهية

للإجابة عن هذه الأسئلة، يجب علينا أن ندرك أن جوهر المنهج الاستنباطي يعطي التقنية أهمية أقل، لصالح التركيز على إطار عمل

يسعى لدمج منهجية التدريب وأهدافه مع إعادة توجيه وفهم لدور المدرب والمشاركين. يعتمد إطار العمل على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تثير نوعاً خاصاً من الأسئلة في كل مرة نقارب فيها الحدث التدريبي. يمكننا إعادة التأكيد والاستكشاف لعدد من هذه الافتراضات والمبادئ والأسئلة الواردة في سياق التدريب متعدد الثقافات.

مبدأ موقعية النزاع «in situ»

تعني «in situ» النظر للشيء في موقعه الأصلي. في هذا السياق، أشير إلى فكرة بسيطة جداً متمثلة في النظر إلى أشكال النزاع وحل النزاعات في بيئة ما حيث تحدث أحياناً. بمعنى آخر، أفترض كمدرب ومن خلال المبدأ الموقعي أن نماذج التعامل مع النزاع موجودة وتُمارس بشكلٍ من الأشكال - وتحت أي ظرف - في المجموعات متعددة الثقافات وبينها.

في العديد من البيئات التي عشت وعملت بها، سمعت أشخاصاً يقولون «إن موضوع حل النزاعات هذا جديد وليس له وجود هنا». في الحقيقة، ما يعنونه هو أن الطرق الرسمية والمؤسسية والمُعترف بها بشكل صريح للحلول البديلة للصراعات لا وجود لها خارج الآليات المعتمدة اجتماعياً كالشرطة أو المحاكم. وفي كثير من الأحيان، أرد على هذا الادعاء باستخدام مجاز النهر لوصف حل النزاع؛ في أي مجتمع هناك نزاع، تماماً كتواجد المطر. السؤال الموقعي المثير للاهتمام هو، إلى أين يذهب هذا المطر؟ أين تجري روافد - ثم أنهار - النزاع؟ أفترض وجود نهر من النزاع يؤدي إلى مكانٍ ما. بمعنى آخر، في مجتمع معين - والأهم في مجموعة ثقافية معينة داخل مجتمع متعدد الثقافات بما في

ذلك المجتمعات ذات التأسيس الراسخ وأيضًا المجتمعات الحديثة - من الممكن أن ينتهي الصراع على عتبة أي شخص. أين ولمن يتدفق النزاع في المجتمع؟

يشير المبدأ الموقعي نقطتين مهمتين تتعلقان بالتدريب في بيئات متعددة الثقافات. أولاً، يقترح الحاجة إلى عقل فضولي يتساءل عما هو موجود، وكيف يفكر الأشخاص في مواردهم الطبيعية وكيف يستخدمونها. يفترض العقل غير الفضولي أن عدم وجود آليات رسمية للصراعات يعد فراغاً في المجتمع يجب ملؤه بمنتجات مجهزة مسبقاً. ثانياً، يشير إلى أن الحدث التدريبي ليس نقطة انطلاق بحد ذاته، لكنه عملية استكشاف وتعريف للأشخاص الذين يقفون في منتصف نهر النزاع في داخل كل مجموعة ثقافية من المجموعات التي تشكل البيئة متعددة الثقافات. وهذا ما يقودنا إلى المبدأ الثاني.

مبدأ التمكين الأصلي

يؤكد هذا المبدأ على أن الأشخاص من البيئة هم المورد الرئيس للتدريب. ما يتغير في كيفية تطبيق هذا المبدأ في البيئات متعددة الثقافات هو الحاجة إلى تعزيز استراتيجية تحضيرية تعظم الاستفادة من الموارد المحتملة التي يمثلها الأفراد.

يقترح إطار العمل الاستنباطي أنه عند مقارنة بيئة متعددة الثقافات، يجب تطوير استراتيجية واضحة لتحديد المهمة الضمنية لوسطاء حل النزاعات وصناع السلام في كل مجموعة ثقافية. يجب أن يستند هذا الاستكشاف على مفهوم واسع للتعامل مع النزاع والبحث عن الموارد.

في بعض الحالات، قد تكون بقايا نموذج قديم يلعب فيه الأكبر سنا من الوافدين الجدد دوراً مهماً جداً. في حالات أخرى، قد يكون الكاهن المحلي، أو حتى النادل الذي يعمل في الحانة. تبقى الأسئلة الإرشادية قائمة: أين ينتهي المطاف بالنزاع؟ وإلى من يلجأ الأشخاص؟ ومن يشعر بالمسؤولية في المحيط المجتمعي الثقافي؟ يتمثل الجانب الاستراتيجي لهذه المسعى في تحديد هؤلاء الأشخاص وتمكينهم وخلق فرص لتبادل المنفعة والتفاعل مع نظرائهم في المجتمعات الأخرى.

يشير هذا المبدأ إلى أن التدريب ليس مجرد حدث، وأن المحتوى الحقيقي تتم مشاركته أثناء العملية. يجب أن يتضمن التدريب جهداً استراتيجياً جاداً يهدف إلى تمكين الموارد الثقافية والعرقية المتاحة في بيئة معينة، من خلال الاحترام والبحث أولاً عما هو متوافر، واكتشاف كيفية عمله لاستخدامه كقاعدة أساسية للابتكار والتطوير الإبداعي. وبدلاً من محاولة تدريب مجتمع ثقافي معين وتمثيله في مركز الوساطة الخاص بنا، يشير المبدأ إلى الاهتمام بعلاقات متبادلة الاحترام والسعي لفهم النزاع وطرقه من خلال وجهات نظر المجتمعات، كشرط أساسي مسبق لمشروع تطوير نماذج مستدامة عابرة للثقافات، وقابلة للتطبيق على المجتمع الأكبر على المدى البعيد.

مبدأ التوعية Conscientization

نعني بالتوعية الوعي بالذات في سياق معين. وتسعى التوعية للوصول للمحفز الذي يشعل الشرارة ويدعم التلاقي بين الأشخاص مع أنفسهم ومع الواقع الذي يمرون به ويواجهونه. يؤمن هذا المبدأ بأن الأشخاص

لديهم المعرفة الكافية بواقعهم، ولديهم القدرة على تسميته والتفاعل معه والاستجابة له بطرق ديناميكية. وفيما يتعلق بالبيئة متعددة الثقافات، فإن هذا المبدأ يؤسس على العديد من الأفكار الأساسية.

أولاً، يقترح المبدأ الاستنباطي أن الأشخاص في المجتمع قادرين على تحديد وتسمية واقع النزاع الذي يواجهونه. ويقترح عملية لتعزيز هذا التفكير؛ وهي استكشاف الوعي بالنفس والنزاع في سياق المجموعات الثقافية أو العرقية المختلفة التي تعيش داخل المجتمع، مما يخلق فرصة للتعلم ولمجموعة من الأفكار المهمة، والتي عادة ما تكون ضمنية ومُسلّم بها، ومما يسمح بمشاركتها على المستوى الصريح. وتعتبر هذه المعرفة مورد أساسي للتدريب.

ثانياً، يقترح أن النقد النابع من المجموعة لمشاكل تعاملها مع النزاع في سياق ثقافي معين ولنقاط قوة وضعف هذا التعامل هو أكثر أنواع النقد فائدة وتحويلية وإيجابية. دعوني أحاول شرح هذه النقطة بتفصيل أكثر في ضوء الظروف الثقافية والعرقية المتعددة التي نشير إليها في هذا الفصل. في البيئات التي يكون فيها النزاع العرقي مثيراً للانقسام والعنف، غالباً ما يتخذ الأشخاص مواقف دفاعية. تشعر كل مجموعة بتهديد متأصل وعميق لهويتها ولرفاهها، مما يخلق عادةً شعوراً سائداً بعدم الأمان. والمفارقة أن عدم الأمان يرسخ نفسه من خلال انتقاد الآخرين الذين يشكلون تهديداً متخيلاً، ولكنهم في معظم الأحيان غير آمنين بدورهم، وبالتالي يتحول الأمر إلى حلقة هدامة. لذلك، يقترح مبدأ التوعية مقارنة مناقضة لهذه الحلقة. حيث يدعو مجموعة معينة إلى التفكير بعمق في نقاط قوة وضعف تراثها ومعارفها وأساليبها في التعامل مع النزاعات، بدلا من

التركيز على التهديد القادم من الآخرين أو على أساليبهم، وأيضاً بدلاً من تبني موقف تعلم من الآخرين وكأنهم كمجموعة لا يملكون الموارد المطلوبة. وبهذا، يصبح أعضاء المجموعة أفضل منتقدين لأنفسهم، ويصبح توجههم استباقي وليس رد فعل. وفي الوقت نفسه، يعززون الاحترام لهويتهم، وهو عنصر رئيسي للخروج من تلك الحلقة المفرغة.

مبدأ إعادة التدوير

يهدف هذا المبدأ إلى تسليط الضوء على السؤال الأساسي حول كيفية العمل مع المجموعات التي تمر بمرحلة انتقالية وتغيير ثقافي كبير. على سبيل المثال، في الثقافة الإفريقية وخاصةً في المناطق الحضرية، يتحدث الناس عن المعضلة التي تنشأ - وبشكل كبير - عن التحديث والتمدن والتعليم الغربي، حيث لم تعد أجزاء كبيرة من السكان تعتمد على الطرق التقليدية للتنظيم الاجتماعي وبالأخص عند التعامل مع النزاع، من ناحية؛ ومن ناحية أخرى، لا تسدد النماذج الغربية الحديثة احتياجاتهم. في العديد من المناطق الحضرية في أوروبا وأمريكا الشمالية، يجد اللاجئون ومجتمعات المهاجرين الحديثة أنفسهم في طور الثقافة، حيث لم تعد الموارد الاجتماعية للتعامل مع النزاع في ثقافتهم السابقة متوفرة في البلد المضيف، وفي ذات الوقت لا يتعامل وضعهم الجديد بصورة كافية مع احتياجاتهم.

في هذه الحالات يعد مبدأ إعادة التدوير قابلاً للتطبيق. لتوضيح هذا التعبير المجازي الجذري، فإن إعادة التدوير هي عملية ديناميكية تمزج «الأشياء القديمة والمستعملة» مع مكونات مستجدة لإعادة خلق منتج

جديد. نلاحظ أنه لا يتم تجاهل القديم ولا يتم تبني الجديد كلياً بثقة عمياء كاستبدال دائم وكإجابة لاحتياجاتنا. من الناحية العملية، يدعو مبدأ إعادة التدوير الأشخاص إلى التفكير مرة أخرى فيما كان موجوداً ومعروف في سياقهم السابق، وتحديد ما هو مفقود في السياق الحالي. تمثل تلك المراجعة عملية تفكير حرجية وبناءة تسمح لمجموعة ثقافية معينة بتحديد نقاط القوة في تراثها، وأيضاً بمواجهة أوضاع المتطلبات الحالية.

مبدأ التيسير

يقترح هذا المبدأ أن يتولى المدرب الذي يعمل في بيئات متعددة الثقافة دوراً قيادياً أقرب إلى الميسر، وليس الخبير في نموذج محدد لحل النزاعات. يقع هذا التحول في قلب العملية الاستباقية وهي بالتحديد قابلة للتطبيق في بيئات التدريب متعددة الثقافات. يرى المدرب -الميسر- المجموعة التي تتكون من مجموعات ثقافية وعرقية فريدة بشكل أقرب إلى طبق السلطة المتنوعة وليس بوتقة انصهار. لدى كل فرد أفكاره ومعارفه الهامة حول المشكلة، والخيارات الممكنة، والآليات والموارد التي يمتلكها أو يحتاجها المجتمع، وجدوى الحلول المقترحة. الغرض من التدريب هو التحقق من هذه الأفكار والاستفادة منها واستخدامها في إنشاء نماذج تعاونية لحل النزاعات في هذه البيئة. لذلك، وبدلاً من رؤية المجموعات المختلفة في البيئة متعددة الثقافات على أنها مجموعات مستهدفة، تتلقى تدريباً من خبير عبر نماذج شاملة وجامعة، يفهم المدرب دوره كمسهل لعملية تفاعلية تحفز اكتشاف النماذج وإنشائها باعتبارها المفتاح الأساسي.

تخطيط الحدث التدريبي متعدد الثقافات

يمكن استخلاص المنهج الاستنباطي في البيئات ذات الثقافات المتعددة من خلال النظر في كيفية تطبيق هذه المبادئ عند الممارسة العملية. وتماشياً مع أهدافنا هنا، دعونا نفترض أننا نعمل في سياق حدث تدريبي يجمع عدد من المجموعات المتنوعة ثقافياً والتي تعيش في بيئة حضرية مشتركة. لكي تتمكن من فعل هذا، سنفترض وجود أربع مجموعات (مثلاً: أمريكيون من أصل إفريقي، سلفادوريون، كوريون، وأنجلو أمريكيون)، وفي كل مجموعة، تم اختيار من 8 إلى 10 قادة رئيسيين من المجتمعات المختلفة. ولإضافة نوع من الواقعية، دعونا نفترض أن هذه المجتمعات تعيش في موقع جغرافي قريب من النزاع وشهدت توترات متصاعدة في الفترة الأخيرة. قد يتبع المنهج الاستنباطي المحتمل هذه الخطوات من خلال ورشة عمل تستمر لثلاثة أيام.

1 - بعد النظرة العامة والمقدمات، وكخطوة أولى، يُطلب من كل مجموعة الاجتماع بشكل منفصل في جلسة العمل الأولى (لمدة ساعة ونصف). في كل مجموعة، يُطلب من كل شخص وصف نزاع حقيقي شهده أو كان جزءاً منه. اعتماداً على الهدف الكلي وعلى الإطار الزمني طويل الأمد للتدريب، قد يتم تشجيع الأشخاص على التركيز على منطقة معينة أو بصفة عامة. ولتحقيق أغراضنا، سنطلب منهم التركيز على المواقف العرقية أو العابرة للثقافات. على المجموعة أن تختار موقفين لتصفهما بالتفصيل في الجلسة العامة، على أن يكون أحدهما على الأقل قابلاً للتشكيل كتمثيلية لعب أدوار.

2- في الجلسة العامة، يُطلب من كل مجموعة تقديم ممثل واحد لوصف هذين الموقفين. في الدور الوظيفي للتيسير، يوجه المدربون المجموعة باتجاه فهم طبيعة الحالات وتطورها، مع بذل اهتمام خاص للغة والتصنيفات المستخدمة لوصف الموقف. فالغرض من هذه المرحلة ليس مجرد سماع الحقائق، ولكن البدء في عملية استكشاف رؤية كل مجموعة معينة ومعرفتها بالنزاع، واستخدام ذلك كنافذة لكيفية فهم واختبار موقف ما. بعد انتهاء جميع المجموعات من العرض، يمكن للمدربين تقديم ملخصاً عاماً يقترح بعض العوامل المشتركة في موضوعات وأنماط المواقف التي تم عرضها. وتصبح هذه المواقف الموارد الأساسية لبقية الدورة. تستغرق هذه العملية الفترة الصباحية بأكملها.

3- بافتراض أن الغرض من التدريب هو تطوير نماذج تدخل مناسبة في بيئات متعددة الثقافات، يتم اختيار واحدة من هذه المواقف كنقطة انطلاق. يتم اختيار المشاركين المتطوعين من مختلف المجموعات ليمثلوا الأدوار الموضحة في الموقف، ويراعى أن يمثل كل شخص الدور الذي ينتمي لثقافته (مثال، يقوم السلفادوري بدور السلفادوري في المسرحية). يُطلب من هؤلاء الأشخاص، وبالتعاون مع المدربين، إعداد أدوارهم وتفاصيل الموقف لخلق قصة مشتركة للأحداث.

بالتوازي، تجتمع كل مجموعة ثقافية على حدة لمناقشة كيفية تعاملها مع هذا الموقف المحدد بغرض التدخل بشكل بناء لإيجاد الحل. يتم إعطاء الأعضاء نهاية مفتوحة والفرصة للبدء من نقطة الصفر.

على سبيل المثال، عليهم أن يقرروا النقطة التي سيبدؤون فيها التدخل، وإلى من سيتوجهون وبأي ترتيب، وما هي صفتهم التي تعطيهم الحق في التعامل مع هؤلاء الأشخاص، وأين سيتكلمون معهم، وما هو الأسلوب والنبرة، وما إلى ذلك.

بعد تصميم الاستراتيجية اللازمة، تُمنح مجموعة واحدة الفرصة للاشتراك في لعب الأدوار أمام المجموعة الأكبر. سيحدد التفاوض المبدئي مع ممثلي الأدوار الرئيسيين اللحظات التي سيرغبون بالتدخل فيها في النزاع والأشخاص الذين يرغبون في مقابلتهم. بعد ذلك، تقرر مجموعة التدخل خطواتها وطريقة عملها. يُطلب من لاعبي الأدوار أخذ وجهة نظر الشخص الذين يقومون بتمثيله من ثقافتهم، والاستجابة لمبادرة التدخل بشكل طبيعي بقدر الإمكان. وإذا، على سبيل المثال، قامت مجموعة التدخل بجمعهمما وجهًا لوجه ولم يشعرا بالراحة في المواجهة المباشرة، فعليهما الإشارة إلى ذلك من خلال آليات الثقافة الطبيعية، حتى وإن لم ينتبه لها الآخرون.

بعد لعب الأدوار أمام الجميع، يلخص المدرب - الميسر التفاعل. إن الهدف الأساسي (الذي تم تكراره في مرات عديدة) ليس حل القضية، ولكن الهدف بالأحرى التفكير، والنية، والنموذج الضمني الذي قامت بموجبه المجموعة بالتدخل. يتحرك المدرب - الميسر بعناية بين المجموعات المتعددة والموارد التي يمثلونها أثناء استخلاص المعلومات. يتم دعوة المجموعة التي ابتكرت الاستراتيجية إلى التفكير ملياً في تحديد وتسمية التصنيفات

والاستراتيجيات الثقافية التي تنشأ لمعالجة النزاع وللتدخل كطرف ثالث، مما يسمح لهم بالتفكير المتعمق في مواردهم الثقافية الخاصة ونواقصها وبانتقادها بشكل بناء. ويمكن للمجموعات الأخرى، وخاصة لهؤلاء الذين شاركوا في لعب الأدوار، مناقشة تأثير النهج الذي تم طرحه من خلال إطارهم الثقافي المختلف. يُبذل جهد خاص لتلخيص الأفكار والاستراتيجيات الأولية أثناء كل جلسة استخلاص معلومات. قد تستغرق العملية، بدراسة حالة واحدة فقط، فترة ما بعد الظهر كاملة. يمكن تكرار العملية مرة أخرى باستخدام قضية مختلفة أو بنفس القضية، ولكن بدعوة مجموعة مختلفة لتطوير استراتيجية التدخل في المواقف المعروضة.

4- تدعو الخطوة التالية المشاركين إلى ربط وتطوير مناهج مستمدة من المعارف التي تم اكتسابها والنماذج التي تم تحديدها. في هذه الخطوة، سيتم اختيار الموقف الذي سيتم تمثيله ولاعبي الأدوار. لكن هذه المرة، سيتم تطوير عملية التدخل من قبل فرق متعددة الثقافات - كل منها يبتكر استراتيجية للتعامل مع موقف معين.

الخاتمة

تُمثل البيئات متعددة الثقافات تحديًا هائلًا يتطلب الفطنة، والحساسية، والإبداع. اقترحت في هذا الفصل أن النهج الاستنابطي يمكن تطبيقه في مثل هذه البيئة، ليس كمحتوى محدد، ولكن كاتجاه عام مستند على طرق بديلة للتفكير في التدريب. هذا النهج يتضمن رؤية التدريب كعملية، والمدرّب كميسر، والمشاركين كأشخاص لديهم موارد وقادرين على

استكشاف وخلق نماذج للتدخل متأصلة في سياقاتهم. والأهم يرى فكرة التدريب كعملية مؤسّسة على بناء العلاقات وليست كحدث. وفي هذا الصدد، يصبح الهدف هو تطوير الشبكات والروابط داخل مختلف المجتمعات المشاركة وفيما بينها، التي يمكن الحفاظ عليها بمرور الوقت في التدريب. لا ينطلق هذا التوجه من أسس تعليم الجميع نموذج مشترك، بل يحاول تحديد وتنسيق الموارد الثقافية الموجودة داخل المجتمعات في مكان ما.

الخلاصة

طورت خلال هذا الكتاب دعوى لإعادة النظر بشكل بّناء في كيفية مقاربتنا للتدريب الخاص بالعمل مع النزاعات في سياقات ثقافية متنوعة، وعبرها. هدفت لتطبيق تحليل أكثر صرامة أثناء تعاملنا مع أسئلة كيف، وماذا، ولماذا نقوم بـ«التدريب»، ولتوسيع عوامل تفكيرنا في النزاع، والموارد الثقافية، والتحويل. وبدلاً من تقديم هنا ملخص عام للنقاط الأساسية التي تم عرضها، أفضل إعادة التأكيد على جوهر المناقشة وطرح العديد من الأسئلة التي لم يتم الإجابة عليها بعد. أعتقد أن العناصر الأساسية في مناقشتي يمكن تلخيصها في ثلاث نقاط.

أولاً، أكدت على وجوب فهم المشروع التدريبي من خلال إطار شامل لبناء السلام ودمجه بشكل متماسك فيه، وأن يكون موجهاً إلى التمكين الاجتماعي والتغيير. أوّمن أننا ننجح في تحقيق ذلك بقدر وضوحنا في دمج أهدافنا العليا في آلياتنا الاستراتيجية لتحقيق الأهداف. بمعنى آخر، يجب علينا ألا نعمل من المنطلق المفترض والبديهي بأن حل النزاع كما نفهمه في أمريكا الشمالية هو أمر جيد ويستحق النشر على نطاقٍ واسع. ويجب أيضاً بذل اهتمام بالغ بأساليب

ومنهجيات ومحتويات التدريب، وبكيفية تعزيز كل منها للأهداف التي نتبناها. وأقترح كذلك بأن مثل هذا الاهتمام يجب أن يتضاعف عند عبورنا الحدود الثقافية، والعرقية، والطبقية.

ثانيًا، اقترحت أن جانبًا مهمًا وربما رئيسًا في التدريب عبر الثقافات يكمن في طبيعة العلاقة بين المدرب والمشاركين، سواء على المستوى المفاهيمي أو العملي. تؤكد المقارنة التوجيهية/ الاستنباطية على الاتجاه إلى/ الابتعاد عن العلاقة التي تستند بشكل أساسي على نقل خبرة المدرب مقابل العلاقة التي تعزز الاكتشاف والخلق التشاركي المتأصل في المعرفة الثقافية. وناقشت أن المفتاح الأساسي ليس اختيار طريقة دون الأخرى، ولكنه توسيع مخزون المدرب لجعل كلاهما ممكنًا، وبالتالي مناسبًا لمجموعة متنوعة من البيئات والمجموعات التي يشارك فيها المدربون.

ثالثًا، اقترحت أن «الثقافة» لا يجب أن تُفهم من قبل ممارسي حل النزاعات والمدربين على أنها تحدٍ يجب تخطيه والتغلب عليه من خلال وصفات تقنية. فالثقافة متأصلة في المعرفة الاجتماعية وتمثل موردًا هائلًا، وتربة خصبة لإنتاج العديد من المقاربات والنماذج للتعامل مع النزاع. وإذا تم التعامل معها كتربة خصبة، فيمكن استكشافها واستخدامها بشكل فعال. وبعبارة أكثر تحديدًا، جادلت بأن التدريب في ثقافات أخرى - وعبرها - يجب أن يبحث عن منهجيات تخلق لقاء بين الأشخاص في بيئة ما وبين فهمهم الغني - والضماني في كثير من الأحيان - للنزاع ولكيفية التعامل معه. أنا أدعو إلى تغيير استباقي يقترح أن المعرفة المتراكمة والضمنية للأشخاص تعتبر موردًا عظيمًا لتطوير استراتيجيات النزاع

المناسبة في بيئتهم. واقترحت كذلك أن هذا التغيير ليس فقط ممكنًا من الناحية المنهجية، ولكنه يعزز الإبداع والتمكين أيضًا.

السؤال الذي لا يزال قائمًا من وجهة نظر المناقشات السابقة في هذا الكتاب هو؛ كيف ندمج مصادر وإمكانات أساليب التدريب؟

أولاً، قدمت المقارنة بين التوجيهي والاستنباطي كطيف. نادرًا ما يكون أيٌّ من النماذج مفيدًا في حالته الخالصة المجردة. بشكل عملي، ومن خلال تجربتي وتجاربي الخاصة، وجدت أن التدريب في حل النزاعات غالبًا ما يكون مزيغًا من الاثنين. تساعد المقارنة على تحديد التوتر المهم بين هذه التوجهات واحتمالية زيادة مخزون المعرفة لتطوير تدريب أشمل. في المقابل، يسمح هذا التحديد لنا بالتعبير الناقد عن كلٍّ من أهدافنا ومنهجياتنا المتعلقة بالتدريب، وليس فقط عن تقنياتنا. بمعنى آخر، لا أنوي القضاء على الخبرة التراكمية التي يتمتع بها المدرب أو التقليل منها لأنها في الواقع مورد عظيم للتدريب. ومع ذلك، أعتقد أنه من المشروع التساؤل عن القيمة الاجتماعية المرتبطة بهذه الخبرة الصريحة، وبطرق تقديمها في علاقة ما، وخاصةً إذا حلت هذه الخبرة محل الموارد الثقافية داخل بيئة ما أو قللت من شأنها. يساعدنا تحديد الأفق الكامل للإمكانات على إدراك الحدود والمقدرات الخاصة بالنموذج التوجيهي للتدريب الذي غالبًا ما يتم اعتباره مُسلّمًا به. وعلى هذا النحو، توفر الأفق التوجيهية/ الاستنباطية أداةً لاختبار افتراضاتنا حول عالمية ممارسات حل النزاعات، وتقترح بشكل مناسب أن قابلية النقل تُفهم على أنها خيار استراتيجي واضح بين مجموعة متنوعة من الأدوات الممكنة والمفيدة لإعداد أشخاص لبناء السلام.

في ظل هذه الخلفية، أ طرح ملاحظتي الثانية، أنه يمكن دمج النهج التوجيهي والاستنباطي في التدريبات العابرة للثقافات عندما يتم فهمها في سياق وعلاقات التفاعل وليس النقل. وبهذه العبارة أعني أنه عندما يروّج لأحد نماذج حل النزاعات من بيئة معينة في بيئة أخرى، يتعين على المدربين أن يكونوا صرحاء بشأن الحدود الثقافية للنموذج. وأعتقد أنه يمكن تحقيق ذلك من خلال عدة آليات مهمة.

أولاً، على المدربين القيام بالاستعداد جيداً من خلال الوعي بالافتراضات الثقافية المضمنة في نموذجهم وإدراكها. يجب تحديد هذه الافتراضات بوضوح مع المشاركين. لا يكفي أن يقول المدربون: «إن هذا هو نموذج أمريكا الشمالية للوساطة. ومن الممكن أن يكون، أو لا يكون قابلاً للتطبيق هنا». بل أقترح أننا، كمربين من بيئة معينة، تقع علينا مسؤولية إضافية تتمثل في تحديد بوضوح الافتراضات الثقافية والسياقية التي تشكل نموذجاً ما قد نقوم بتقديمه.

ثانياً، يمكن تأسيس بيئة تفاعلية - عوضاً عن بيئة النقل - بشكل هيكلي في التدريب من خلال تضمين استكشاف معارف المشاركين، وتراثهم الثقافي، وفهمهم للنزاع في سياق ما. وعند تقديم النماذج الخارجية، يجب دعوة المشاركين وبشكل صريح إلى نقد النموذج المقترح، ومناقشته، وتغييره، ورفضه تماماً إذا لزم الأمر من وجهة نظر بيئتهم وثقافتهم، باعتبار أن ذلك جزء لا يتجزأ من التدريب وليس كجزء اعتباطي. أعتقد أن ذلك سيساعد في خلق احترام مشروع للثقافة واحترام متبادل في العلاقات.

وكلمة أخيرة، يجلب النهج التوجيهي - الاستنباطي مجموعة معينة

من العدسات التي تؤثر على رؤيتنا للأشياء المتعلقة بالثقافة والنزاع والتدريب. هذه العدسات ليست طبقات تقنية جديدة، ولكنها تمثل طريقة مختلفة للنظر إلى مغامرة تحويل النزاع وللبحث عن موارد للتدريب وللتدخل في هذه المغامرة.

قائمة المراجع

- Augsburger, David. 1986. *Pastoral Counseling Across Cultures*. Philadelphia: Westminster Press.
- — 1991. *Intercultural Mediation*. Philadelphia: Westminster Press.
- Berger, Peter, and Thomas Luckman. 1967. *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor Books.
- Blumer, Herbert. 1969. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Boulding, Kenneth. 1962. *Conflict and Defense*. New York: Harper and Row.
- Chupp, Mark. 1991. «When Mediation Is Not Enough.» In *Conciliation Quarterly* 10, no. 3 (Summer): 4 - 6.
- Cohen, Raymond. 1990. *Culture and Conflict in Egypt - Israeli Relations*. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- — 1991. *Negotiating Across Cultures: Communication Obstacles in International Diplomacy*. Washington D.C.: United States Institute of Peace.

- Coleman, James. 1956. *Community Conflict*. New York: Free Press.
- Coser, Lewis. 1956. *The Functions of Social Conflict*. New York: Free Press.
- Curie, Adam. 1971. *Making Peace*. London: Tavistock Publications.
- — 1991. *Tools for Transformation*. London: Hawthorne Press.
- Dator, James. 1991. «Culturally Appropriate Dispute Resolution Techniques and the Formal Judicial System in Hawaii.» A report to the Hon. Herman Lum, Chief Justice, Hawaii State Judiciary. Honolulu: Univ. of Hawaii.
- Duryea, Michelle Lebaron. 1992. *Conflict and Culture: A Literature Review and Bibliography*. Vancouver: UVIC Institute of Dispute Resolution.
- Farah, Ahmed Yusef. 1993. *The Roots of Reconciliation*. London: Action Aid.
- Fisher, Glen. 1980. *International Negotiation: A Cross Cultural Perspective*. Chicago: Intercultural Press.
- Fisher, Roger, and William Ury. 1981. *Getting to Yes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Folberg, Jay, and Alison Taylor. 1984. *Mediation*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.

- Friedman, Edwin. 1985. *Generation to Generation*. New York: Guilford Press.
- — 1990. *Friedman's Fables*. New York: Guilford Press.
- Geertz, Clifford. 1983. «Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture.» In *Contemporary Field Research*, ed. R. Emerson, 37 - 59. Boston: Little, Brown.
- Gulliver, P. H. 1979. *Disputes and Negotiations: A Cross - Cultural Perspective*. New York: Academic Press.
- Hocker, Joyce, and William Wilmot. 1991. *Interpersonal Conflict*. Dubuque. Iowa: William C. Brown.
- Hope, Anne, and Sally Timmel. 1988. *Training for Transformation*. Zimbabwe: Mambo Press.
- Ikke, Fred C. 1964. *How Nations Negotiate*. New York: Harper and Row.
- Kavanaugh, Jim. 1989. *Nunca decir no podemos: Una guia para la capacitacion social*. San Jose, Costa Rica: Ministry of Justice.
- Kelman, Herbert. 1965. *International Behavior: A Social - Psychological Analysis*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Kriesberg, Louis, Terrell Northrup, and Stuart Thorson, eds. 1989. *Intractable Conflicts and Their Transformation*. Syracuse: Syracuse Univ. Press.

- Kraybill, Ron, John Paul Lederach, and Alice Price. 1989. *Mediation Training Manual*. Akron, Pa.: Mennonite Central Committee.
- Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lederach, John Paul. 1985. «Mediation in North America: An examination of the profession's cultural assumptions». Paper presented at the National Conference on Peacemaking and Conflict Resolution. Denver, Colo.
- — 1986. *La Regulacion del Conflicto Social*. Akron, Pa.: Mennonite Central Committee.
- — 1988. «Of Nets, Nails, and Problemas». Ph.D. diss., Univ. of Colorado.
- LeResche, Dianne. 1990. «Procedural Justice of, by, and for American Ethnic Groups: A Comparison of Conflict Resolution Procedures Used by Korean - Americans and American Community Mediation Centers with Procedural Justice Theories». Ph.D. diss., George Mason Univ.
- LeResche, Dianne, and Jennifer Spruill. 1991. «Training on Culture: A Survey of the Field». *Conciliation Quarterly* 9, no. 1: 2 - 5.
- Marins, Jose, Teolide M. Trevisan, and Carolee Chanona. 1988. *Dindmicas*. Mexico City: Centro de Reflexion Teologico.

- McLellan, David. 1977. *Karl Marx: Selected Writings*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Merry, Sally, and Susan Silbey. 1984. «What do plaintiffs want? Reexamining the Concept of Dispute». *The Justice System journal* 9, no. 2:151 – 78.
- Merry, Sally, and Neal Milner, eds. 1993. *The Possibility of Popular Justice*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Moore, Christopher. 1986. *Mediation*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Nader, Laura. 1990. *Harmony, Ideology, Justice, and Control in Sapotic Mountain Village*. Stanford: Stanford Univ. Press.
- – 1993. «When is Popular Justice Popular?» In *the Possibility of Popular Justice*, ed. Sally Merry and Neal Milner, 435 – 54. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Nader, Laura, and Harry F. Todd, eds. 1978. *The Disputing Process—Law in Ten Societies*. New York: Columbia Univ. Press.
- O'Brien, Niall. 1987. *Revolution from the Heart*. New York: Oxford Univ. Press.
- Richards, Paul. 1985. *Indigenous Agricultural Revolution*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Ruppasinghe, Kumar. 1994. *Protracted Conflict*. London: McMillan.

- Samatar, Said. 1982. *Oral Poetry and Somali Nationalism*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Schiere, Jacob. 1991. «Beyond Technology». An MCC Occasional Paper, no. 14. Akron, Pa.: Mennonite Central Committee.
- Schutz, Alfred. 1967. *The Phenomenology of the Social World*. Chicago: Northwestern Univ. Press.
- — 1971. *Collected Papers Volume 1: The Problem of Social Reality*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Seidman, Ann, and Anang Frederick. 1992. *Towards a New Vision of Self - Sustained Development*. Trenton, N.J.: Africa World Press.
- Simmel, Georg. 1955. *Conflict and the Web of Group Affiliation*. New York: The Free Press.
- Smith, Kenwyn K., and David N. Berg. 1987. *Paradoxes of Group Life*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Spradley, James. 1979. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Thomas, Kenneth. 1976. «Conflict and Conflict Management». In *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, ed. M. D. Dunnette, 120 - 46. Chicago: Rand McNally
- Volkan, Vamik, Demetrios Julius, and Joseph Montville. 1990. *The Psychodynamics of International Relations*. Lexington, Mass.: Lexington Books.

- Walters, MariAnne, Betty Carter, Peggy Papp, and Olga Silverstein. 1988. *The Invisible Web: Gender Patterns in Family Relationships*. New York: Guilford Press.
- Watzlawick, P., J. Weakland, and Richard Fisch. 1978. *Change*. New York: W. W. Norton.
- Weber, Max. 1947. *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Oxford Univ. Press.
- Wehr, Paul. 1979. *Conflict Regulation*. Boulder, Colo.: Westview Press.

